



مجلة جامعة دمشق للآداب

والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



مَجَلَّة

جَامِعَةُ دِمَشْقَ

لِلآدَابِ وَالْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَةِ وَالتَّرْبِيَةِ



دورية
(ش)

رقم التـ

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٦ - العدد الثاني - ٢٠٠٠

المدير المسؤول

الأستاذ الدكتور هاني مرتضى
مدير جامعة دمشق

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور علي سعد

نائب رئيس التحرير

الدكتور أنطون حمصي

هيئة التحرير

أ.د. أسعد لطفي	كلية التربية
أ.د. أديب خضور	كلية الآداب
أ.د. صادق العظم	كلية الآداب
أ.د. طيب تزيني	كلية الآداب
أ.د. عبد النبي اصطياف	كلية الآداب
أ.د. عمر موسى باشا	كلية الآداب
د. فيصل قماش	كلية الآداب
أ.د. محمد خير فارس	كلية الآداب
أ.د. محمود السيد	كلية التربية
د. مها زحلق	كلية التربية
أ.د. نجيب الشهابي	كلية الآداب

مدير التحرير

د. محمد العمر

أمانة السر

ندى معاد

التفيز والإخراج الفني

سهام رجب

ملاحظة: الترتيب حسب الأحرف الأبجدي.

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربية أو بإحدى اللغات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

- ١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.
- ٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزية تحت عنوان البحث مباشرة.
- ٣- يكتب على ورقة منفصلة عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصين عن البحث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية على ألا يتجاوز كل منهما ١٥٠/ كلمة.
- ٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحد من الورق 210 × 297 مم (A4) ومنضّدة على الحاسوب (على برنامج Microsoft Word 97) (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مع هذه النسخ «فيميك» .
- ٥- يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث ٣٠/ صفحة بما في ذلك الأشكال والرسوم والجدول والصور والمراجع.
- ٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق منفصلة وفق الترتيب الأبجدي لأسماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

- ٧- يُتجنب الاختزال ما لم يُشر إلى ذلك.
- ٨- يُقدّم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لا تتجاوز أبعادها أبعاد الصفحة النموذجية.
- ٩- تُقدّم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.
- ١٠- يُضمّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.
- ١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.
- ١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.
- ١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.
- ١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية – دمشق – الجمهورية العربية السورية
ص.ب: 5735 – هاتف: 2215743 – فاكس: 2129807

المحتوى

- عقبات تنمية منظومة العلم والثقافة في الوطن العربي
د. كامل عمران ٩
- التأثير والتأثر في ضوء نظريات الاستجابة والتلقي
د. نجم الدين كاظم ٥٥
- نظم المعلومات الجغرافية (GIS)
د. بهجت محمد ٧٧
- تجربة الخمرة في شعر عرار
د. محمد أحمد ربيع ١١٥
- السرعة في الأداء والقفرة على الملاحظة وعلاقتها ببعض المتغيرات
د. أمينة رزق ١٥٥
- دراسة مقارنة للمعايير والقيم والأعراف السائدة في جامعتي بغداد واليرموك
د. عدنان الابراهيم ١٩١
- تدريس الأدب الإنكليزي في ضوء الوظيفة التواصلية للغة (دراسة تحليلية للنصوص والأعمال الأدبية في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق)
د. علي سعود حسن ٢٢٥
- أنشعار إيملي ديكسون في الزواج اللاتشريعي
د. رلى قواس ٢٢٧
- رسائل الحقوراء والمجستير
٢٣١

عقبات تنمية منظومة العلم والثقافة في الوطن العربي

د. كامل محمد عمران

قسم علم اجتماع _ كلية الآداب

جامعة دمشق

ملخص

تتناول هذه الدراسة أهمية العلم والثقافة في تطور المجتمعات . وتحدد مسوغات الدراسة من حيث إن: العلم والثقافة منظومة فرعية من منظومة المجتمع الكلية، لها مقوماتها الداخلية، وأن تطويرها عمل متكامل داخل المنظومة نفسها، كما أنه عمل جماعي عربي، أساسه الإيمان العربي، وأن عدم استقلال المؤسسات العلمية والثقافية يحدس فكرة الحيد الطمس.

ومن خلال دراسة الواقع العربي وفق مستويين من التحليل، مستوى منظومة المجتمع الكلية، ومستوى منظومة العلم والثقافة الفرعية، استقرت الدراسة العقبات التي تواجه منظومة العلم والثقافة وتمنع تطويرها، وإسهامها في تنمية المجتمع العربي وهي كما يلي :

الاعتقاد في غربة العلم والثقافة، عز العلم والثقافة معلية، غياب مفهوم المنظومة في الواقع العربي، الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة، الفشل في إبداع نموذج ثقافي، ضعف ارتباط منظومة العلم والثقافة بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما قُمت الدراسة بعض التوصيات لتجاوز هذه العقبات وهي كما يلي:

عز العلم والثقافة نتاجاً اجتماعياً في ظروف اجتماعية محددة، تمتع منظومة العلم والثقافة بالرعاية السياسية والاجتماعية والاقتصادية. توجه منظومة العلم والثقافة نحو الداخل في صنع السياسات الاقتصادية والاجتماعية. الترابط الجدلي بين منظومة العلم والثقافة ومنظومة المجتمع. ضرورة أن تحصل منظومة العلم والثقافة طابع الاكتفاء الذاتي. استخدام اللغة العربية أداة للبحث في العلوم والثقافة. الارتباط بين منظومة العلم والثقافة ومنظومة الديمقراطية.

مقدمة

ارتبطت العصور التاريخية باكتشافات علمية وتقنية مهمة، أدت إلى إدخال تعديلات جوهرية على تطور المجتمعات، نجم عنها تحسن مستوى المعيشة، وتطور المجتمعات وازدهارها، بينما اقترنت فترات الركود والانهيار في حياة المجتمعات، بتراجع العلم والثقافة وعدم الاهتمام بهما.

ولعل تجر المعرفة العلمية والتقنية وتلازمهما من أوضح سمات النصف الثاني من القرن العشرين و أصدرتها تمثيلاً لأوضاعه . فقد أدباً إلى تغيير جوهري في الحياة لم تعدها البشرية من قبل. ومهما كانت المقاييس التي نتخذها لبيان دور العلم والثقافة في هذه الأونة، فإننا نخرج بنتيجة بيّنة، هي أنهما العامل الأول والأساس الذي أعطى العالم المعاصر ما يتميز به من تغييرات سريعة. بحيث يمكن عدّ درجة تطور المجتمع دليلاً على تطور منظومة العلم والثقافة. وعلى هذا الأساس فإن الواقع العربي يفصح عن حقيقة مؤداها، أنه واقع يماني من ثلاثة خطيرة تتمثل في التجزئة والتبعية والتخلف، تمنع تطوره وانطلاقه، الأمر الذي يعني عدم تطور منظومة العلم والثقافة فيه، وبالتالي عدم قياسها بدورها الريادي في تنمية المجتمع العربي.

من هنا، فإن دراستنا تتركز على تحديد أهم العقبات التي تمنع منظومة العلم والثقافة في الوطن العربي. من الإبداع، والمشاركة الفعالة مع بقية المنظومات في تنمية المجتمع العربي أي البحث عن أسباب انحباسنا العلمي، الذي يحول دون إبداع العلم والثقافة. ولا يعني الإبداع، بالضرورة هنا، إنتاجهما، بل استثمارهما واستغلالهما ارتباطاً بحاجة ذاتية وبرغبة في التغيير الفعلي للمجتمع، وفي تلازم مع ظروفنا الموضوعية، وفوق إيقاع نمو تاريخي نملك زمام التحكم في عجلته، فغدا العلاقة بيننا وبين العلم والثقافة، علاقة

تناغم وانسجام، لا علاقة تنافر وتناذب، فلا يبدو أن شيئاً غريباً زرع في جسد غريب عنهما.

إلا أن كل ذلك يظل مرهوناً بالعقلنة: عقلنة علاقتنا بالعلم والثقافة بإعادة إنتاجهما في ظروف التنمية، فلا تصير علاقتنا بهما علاقة مستهلك بمستهلك، أي علاقة تقع العملية الحضارية في إعادة إنتاج عوامل التنمية التاريخية، المتفاعلة مع ظروف المجتمع وتطلعاته الخاصة؛ وعقلنة الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية بتحويل المجتمع إلى مجتمع مدني، ومنح الثقافة فرصة الإسهام في بلورة مشروع نهضة جديدة يخلص الذهن العربي من رواسب عصور التخلف التي مرّ بها.

مسوغات البحث

يستند هذا البحث إلى المسوغات التالية :

- ١- المجتمع منظومة كلية، تتكون من منظومات فرعية، جميعها متساندة مع بعضها، تتسق من خلال الأدوار التي تؤديها^(١). وترتبط المنظومات الفرعية مع المنظومة الكلية بعلاقة جدلية؛ فالعلم والثقافة منظومة فرعية،

^١ حول هذا الموضوع، أنظر تراث الوظيفة البنائية وبخاصة:

- Parsons, T. (1951) The Social Systems, The Free Press, New York.
 Parsons, T. (1971) The System of Modern Societies, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
 Hamilton, P. (1983) Talcott Parsons, Ellis Horwood, Chichester/Tavistock. London.
 Colomy, P.(ed.) (1990) Functionalist Sociology, Edward Elgar, Aldershot, Hants.
 Colomy, P.(ed) (1990) Neofunctionalist Sociology, Elgar, Aldershot, Hants.

وهي جزء من منظومة المجتمع الكلية، وفلسفة العلم والثقافة جزء من الفلسفة الاجتماعية الشاملة التي تحكم منظومة المجتمع الكلية.

وعلى الرغم من أن المنظومات التي يتكون منها المجتمع متسائدة مع بعضها بعضاً، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمنطلقات الحضارية التي يستند إليها المجتمع وبالغايات التي يسعى إليها، تتميز منظومة العلم والثقافة عن غيرها من منظومات المجتمع الأخرى، بأنها منظومة رائدة أمامية، يستند إليها إدراك المجتمع لمشاكل نموه وتطوره. ففوة المعرفة العلمية تكمن في طابعها العام وكليتها وضرورتها وصدقها الموضوعي. وبوساطة التفكير المنطقي، وقدره الإيمان العقلية الإبداعية يستطيع العلم إدراك العالم في مفاهيم، فيقوم بدراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية، ويكتشف القوانين فيما بينهما، ويصوغ القوانين التي يستحيل النشاط العملي الواعي الغائي من دونها. كما أن دور المجتمع في تنمية منظومة العلم والثقافة لا يقل أهمية عن دور منظومة العلم والثقافة في تنمية المجتمع. وهذا الترابط الجدلي يعطي فكرة واضحة عن دور منظومة العلم والثقافة في تنمية المجتمع العربي بصفة مباشرة أو غير مباشرة. ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين منظومة العلم والثقافة والمشروع الحضاري الذي يتبناه المجتمع.

٢- لما كان العلم والثقافة منظومة فرعية من منظومة المجتمع الكلية، فإن لهذه المنظومة مقوماتها، وأن تطويرها عمل متكامل داخل المنظومة نفسها. فالخطة العلمية الشاملة هي التي تحدد ما ينبغي أن تكون عليه مقومات العلم والثقافة، وتحديد شكل الإسهام ومداه في تحقيق أهداف المجتمع الشاملة، بالتعاون مع منظومات المجتمع الأخرى. ووراء الخطة العلمية لا بد أن تكون فلسفة العلم والثقافة التي نريدها، والتي هي جزء من الفلسفة الاجتماعية الشاملة. فأي عمل لا تهديه أهداف تعبر عن

تطلعات المجتمع وأمانيه، يتحول إلى مجرد عمل إحصائي غير منظم وإسقاطات كمية دون معنى، وتتحول منظومة العلم والثقافة إلى منظومة دون نظام، ودون هدف محدد تسيير نحوه.

٣- تنمية منظومة العلم والثقافة العربية عمل جماعي عربي، يجب أن ينطلق من مبدأ الاعتماد على النفس، من خلال الاعتماد على الطاقات العربية، من بشرية بقدراتها الفكرية ومواهبها ومهاراتها، ومن موارد طبيعية ومالية، ضمن نظرة حركية لهذه الطاقات، كأجزاء متكاملة للقدرة العربية. ولا يتناقض هذا الاعتماد على النفس، مع ضرورة الإفادة من التجارب العالمية، ما دامت إرادة الاستقلال متوافرة، تشكل منهجاً يُهتدى به في تنمية المجتمع العربي. فالعمل الجماعي العربي في هذا المجال هو شرط لازم لبناء منظومة العلم والثقافة العربية وتنميتها، بهدف تطوير الوجود العربي كله، ليستطيع الصمود في وجه التحديات الداخلية والخارجية. فليس هناك قطر عربي واحد يتمتع بما يكفي من القوى البشرية على مختلف مستويات الكفاية، ومن القدرة الثقافية، ومن الموارد الطبيعية والمالية، تمكنه من الاقتراب من السيطرة على العلم والثقافة، وعلى قدراته الذاتية مهما بذل من الإمكانيات والتضحيات. واعتماد منظور قومي، لا يعني تجاهل الكيانات القطرية بتنوعها وخصوصياتها. بل إن ما نقصده هنا تحديداً هو ألا تكون السياسات القطرية في هذا المجال متعارضة مع السياسة القومية كما هو مبادئ حالياً.

٤- لما كان الإنسان العربي أساس التنمية العربية وغايتها، فإن أي تنمية تتجاهل ذلك الإنسان، فلا تعدّ غايتها هي تنمية قاصرة، محكوم عليها بالفشل. فالإنسان العربي هو أداة التنمية العربية وفي الوقت نفسه هو صاحب هذه التنمية وغايتها الكبرى. فمن دونه يستحيل قيام تجديد أو

إبداع. ولهذا فإن هناك علاقة جدلية بين الإنسان والتنمية . خصوصاً وأن تنمية منظومة العلم والتقانة العربية ودمجها العضوي في المجتمع العربي، يشكلان جزءاً رئيساً من المشروع الحضاري المتكامل لهذا المجتمع، ومهمة تاريخية لا بدّ له أن يعمل بإصرار وأناة على إنجازها. كما أن بلوغ الإنسان العربي طور الثورة العلمية التقانية، يستلزم توافر شروط هي شروط تهيئة للعطاء العلمي؛ وتوافر سياقات ثقافية وثقافية، ديمقراطية إبداعية، ترعى الإنسان بوصفه أكبر رأسمال وغاية في ذاته، تتعهد ملكاته وطاقاته وقدراته في الخلق والإبداع، كما تحقق تطلعه إلى حياة حرة.

٥- إن انعدام إمكان استقلال المؤسسات العلمية والتقانية عن مصادر التمويل الضخمة، التي تقرر تمويل مشروعات الأبحاث، يدحض فكرة حياد العلمي والتقاني. فالأيولوجية الاجتماعية، وبالتالي النظام السياسي، يحددان كيفية الانتفاع من العلم والتقانة بما يحسن الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد كلها (الخطيب، ١٩٨٤، ١٣). لأن حياد العلم يعني ابتعاده عن مشكلات الحياة، ويجب ألا يكون المضى في البحث العلمي غاية في ذاتها، وإلا كان ذلك "الحياد" يحمل في طياته نتائج خطيرة من الناحية الأخلاقية (زكريا، ١٩٧٨، ٢٩٨-٢٩٩).

وإذا كان بعضهم يعتقد أن العلم والتقانة يمثلان خطراً على الحياة الإنسانية، فإن الخطر لا يكمن في العلم والتقانة، بل في استخدام نتائجهما. فاستعمالهما فقط هو الذي يحولهما إلى خير أو شر. لكن ذلك الجانب الإيجابي للعلم والتقانة، إذا لم يرتبط بالبعد الأخلاقي والإنساني، فإن ذلك يؤدي إلى الجانب السلبي في استخدام نتائج العلم والتقانة (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٤٦-٤٧).

ومن هنا فإن تطور العلم والثقافة يجب أن يترافق مع تطور موازٍ على صعيد الأخلاق.

تلك هي أهم المسوغات التي تحكم مسيرة البحث. وحين يضع الباحث تلك المسوغات منذ البداية، إنما يبين الإطار النظري الذي ينطلق منه في دراسة منظومة العلم والثقافة.

عقبات إبداع العلم والثقافة

نستخدم مفهوم العقبة (Obstacle) هنا في معناه الإستمولوجي البشري [٢]. ونقصد من وراء استخدامه الكشف عن الموانع التي تمنع السياسات العلمية من أن تحقق أهدافها المرسومة، والمعوقات التي تمنع الخطاب العربي حول الثقافة من أن يمسير في اتجاه فهمها الصحيح. من بين تلك العقبات:

أولاً - الاعتقاد في "غربية" العلم، من حيث هو اعتقاد أيديولوجي أفرزته أيديولوجية القرن التاسع عشر، تحول على صعيد التصور إلى قناعة ترسخت في العقول، عقول المثقفين العرب أنفسهم وكذلك عقول الماساة العرب

^٢ أي ما يمنع تطور المعرفة العلمية، نتيجة عقبات أو عوائق عديدة أهمها: الاختبار الأول، والتعميم، والعقبة الجوهريّة، والمانق الإحيائي، والقطيعة الإستمولوجية. حيث تكون رؤية أولى تشكل عقبة إستمولوجية توضع قبل النقد وفوقه، وبالتالي فهي تكوين غير عقلائي لا بدّ من تجاوزه. والتجاوز يتم من خلال القطيعة الإستمولوجية، التي تكون، إما قطيعة مطلقة، أي انفصال شامل عن الفكر القديم وتأسيس فكر علمي جديد. أو قطيعة تكاملية (احتوائية)، يتم بموجبها التمايش بين الفكر القديم والفكر الجديد.

والبشرية هنا، نسبة إلى غامستون باشلار الفيلسوف والنقاد الألباني الفرنسي، مؤسس "العقلانية الجديدة"، الذي طرح نظرية "العقل العلمي الجديد"، حيث يسعى فيها للإحاطة بدوالكتيك المعرفة العلمية المعاصرة.

وأصحاب القرار لديهم، واكتسحت مساحة رحبة فيها. وقد حصر أحد المفكرين العرب^[٢] مظاهر ذلك الاعتقاد في نقاط ثلاث هي التالية:

١- إن العلم غربي المنشأ، وغربي الارتقاء، وتعني كلمة " الغرب " هنا غرب أوروبا وأمريكا الشمالية جغرافياً، والحضارة اليونانية والهيلينستية ثم الرومانية واللاتينية، ثم ما تفرع عن اللاتينية تاريخياً.

٢- إن الثورة العلمية الأولى، تمت في عصر النهضة، بعد فترة سادها الظلام، وإن هذه الثورة ظهرت مع فرانسيس بيكون (Bacon, F.) ونيكولاس كوبرنيك (Copernicus, N.) في الفكر والفلك، ومع غاليليو غاليلي (Galilio, G.) واسحق نيوتن (Newton, I.) في الميكانيكا، ومع فييت (Viète) ثم رينيه ديكارت (Descartes, R.) في الرياضيات، وهارفي في علم الحياة. مع هؤلاء ظهر المنهج التجريبي وسيلة للبرهان. فقد كاد العلم كله إبان القرون الوسطى _ في شرق الدنيا وغربها على السواء _ ينحصر في استخراج النتائج من نصوص يضعونها بين أيديهم ثم يعملون فيها مشارط التحليل؛ وقد يكون النص وحياً أوحى به، أو تراثاً قديماً هبط إليهم من السلف، لكن الطريقة واحدة في كلتا الحالتين؛ أما وقد أراد الناس أن يلفتوا وجوههم لفتة جديدة، يطالعون بها الكون الفسيح بأفلاكه... كان لا بد من طريق جديدة يسلكها الباحثون ليكشفوا الحجب عن سر " الطبيعة " ... كان المنهج العلمي الجديد ذا وجهين، تولى كلا منهما رجل، أما أحد الرجلين فهو... ديكارت وأما ثانيهما فهو... بيكون' (محمود، ١٩٨٧، ٢٤-٢٥).

^٢ المفكر العربي الذي نعنيه في هذا المجال هو: د. زكي نجيب محمود. أنظر:

محمود، زكي نجيب، (١٩٨٧) تجديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت، القاهرة

يندرج هذا النص ضمن تقليد سائد ومهيمن على مؤرخي العلم والفلسفة، يذهب إلى أن العصر الوسيط كان عصر جمود وظلام، كان المفكرون فيه يتلقون دون ابتكار أو نقد. غير أن الدراسات الجديدة حول العصر الوسيط تؤكد العكس. لقد كان العصر الوسيط مائلاً من الناحية الفكرية، وإن كانت القوة المهيمنة فيه هي الكنيسة. يتجلى ذلك في أن مفكره لم يقفوا موقفاً سلبياً من العلم القديم الأرسطي وغيره، بل أدخلوا عليه تنقيحات ساعدت تراكمها على ظهور العلم الحديث (يفوت، ١٩٩٠، ٢٠-٢٨). بهذا المعنى يمكن الكلام عن أصول وميضية ليبكوت وكوبرنيك وديكارت وغاليليو ونيوتن وهارفي، أي للعلم والفلسفة الحديثين، وهي أصول لائنية وعربية بطبيعة الحال.

٣- دور المجهود العربي في تاريخ العلم جزئي وهامشي، ذلك أن قيمته تنحصر أساساً في نقل النصوص اليونانية والحفاظ عليها في ترجمتها العربية وحدها. مما يعني أن ذلك الدور كان دور حراسة العلم اليوناني من الضياع وتتميمه، أحياناً نظرياً ومنهجياً. هذا فضلاً عن أن معظم ما قدمه العلم غير الأوروبي - كالصيني والمصري والبابلي والعربي - من مآثر، لم يؤثر قط في تاريخ العلم والذي يظل بالنسبة إلى هذا الاعتقاد، امتداداً "للمعجزة اليونانية" (راشد، ١٩٨٥، ١٥٠-١٥١).

ينعكس هذا الاعتقاد الأيديولوجي، المستند إلى نزعة مركزية أوروبية، على تعاملنا مع العلم والثقافة، وعلى تصورنا لمسبل التنمية والخروج من مأزق التخلف، متخذاً مظاهر أبرزها، على الأقل بالنسبة إلى موضوعنا، وهم استجلاب التقدم العلمي واستيراد الثقافة، والنظر إلى التنمية على أنها جملة من الخصائص الاقتصادية والاجتماعية المنقولة عن الدول المتقدمة. ويلتقي في هذا الوهم التقني والسلفي، على السواء. فإذا كان الأول يجزم بأن ملء الفجوة الثقافية ليس من ميسل إليه، إلا استيراد العلم والثقافة ووسائل التصنيع

والاقتداء بالنموذج القائم هناك في العالم المتقدم، فلين الثاني يرى في هذه المناداة دعوة إلى التغريب، وإلى التقليد الأعمى لنموذج غريب، ثمن استيراده التضحية بالقيم والمعايير الأصيلة، والتكر للذات وللماضي المشرق [4]. وغالباً ما يرتقي الخطاب السلفي في تاريخ العلم العربي ومناهج البحث العلمي عند المسلمين، في تقييدية وتمجيدية تذهب أحياناً إلى حد الجزم بموافقة الاختراعات والنظريات العلمية المصرية لما قال به العلماء المسلمون في العصر الذهبي. إن إرجاع اكتشافات متأخرة إلى العلماء العرب وعزوها إليهم، ورد كل إنجازات العلم التقليدي (الكلاسيكي) إلى السابقين العرب، موقف لا يقل خطورة عن الموقف النقفي، لأنه يلغي التاريخ من الحساب، ويجعل العلم فلقاً لكل بعد تاريخي، ولا يولي غاية لتحليل بنية المفاهيم المعرفية المؤرخ لها؛ بالكيفية نفسها التي لا يولي بها النقفي أهمية إلى كون التنمية عملية إرادية واعية نابعة من صميم المجتمع وحاجاته، تحرك قواه الذاتية كافة وتعبئ قدراته الإبداعية. بحافز من توجه سياسي أخلاقي حضاري، يستند إلى معرفة معمقة، متعددة الجوانب لواقع المجتمع وحاجات العصر، واستجابة إلى طموحات المجتمع وأمانيه وإمكاناته المتاحة والكامنة (شهيد، وآخرون ١٩٨٩، ٤٩).

ما يهمله الموقفان معاً، هو "المنظومة العضوية" العلم وكذا التقانة. ونعني بذلك أنهما مشروع تاريخي بالمعنيين الأبهستولوجي والسومسيولوجي.

بالمعنى الأول: يقود الاجتثاث الفعلي لتاريخ العلم العربي من سياقه العام، وهو تاريخ العلم، إلى عده إما خزاناً لكل الحقائق التي يعيش عليها العلم،

⁴ إن العودة إلى تاريخ الفكر العربي الحديث تظهر بوضوح هذين التيارين للفكريين الرئيسيين وامتدادهما في الاقتصاد والمجتمع والثقافة.

وواهب تقممه وإحالاته إلى متحف للمعاديات الثمينة التي لم يعمل التاريخ اللاحق إلا على صقلها ونقلها أو محاكاتها، مثلما يروج لذلك الخطاب السلفي؛ أو ركماً من الشروح والتعليقات والأعمال السطحية التي لا تحيد عن دائرة ما خلفته الجهود العلمية اليونانية التي هي في نظر العديد من مؤرخي العلم، الصانع المباشر للنهضة العلمية الحديثة. ويؤدي ذلك إلى تنحية العلم العربي عن تاريخ العلوم وعدّه جزءاً من التراث العربي والإسلامي في العصر الوسيط مثلما عودتنا على ذلك المواقف الاستشراقية أو التي تسمير في ركابها كالمواقف التقنية أو العلمية (موسى، ١٩٤٧، ٢٦٧-٢٤٢)، (محمود، ١٩٨٧، ٦١-٨١).

بل حتى الذين يكتبون عن "التراث" من زلوية قراءته أو إعادة قراءته، أو بوصفه عامل تاهل للنهضة والتجديد، يسقطون في مواقف تُقصي من التراث جانب العلم، أي ما هو أشد ارتباطاً والتصاقاً بالتاريخ الثقافي العالمي، فلا يرد له ذكر، بينما يحتل الفقه والفلسفة والكلام والشعر وغيرها مكان الصدارة. فهذا التراث لم يبق منه، في زعمهم، إلا التراث الديني خاصة، والأببي عامة، أما التجديد فما هو إلا الرجوع إلى منابع هذا التراث الديني والأببي لإحياء الحاضر لدى فئة... أو التوفيق- أو بالأحرى التلفيق- بين هذا التراث وما تيسر اقتناصه من فلسفات وأيديولوجيات* (راشد، ١٩٨٥، ١٥٨).

وحينما يتطلب الموقف من المهتمين بالتراث وقراءته، التعرّيج على العلم العربي، فإن ما يطلقونه من أحكام لا يكاد يحيد عن الأحكام الاستشراقية [٩]

* شكل تراث الاستشراق سلسلة طويلة من الآراء والأحكام حول الشرق. من هؤلاء المستشرقين مثلاً:

المألوقة التي ترى أن العلم العربي كان عنصراً غريباً في جسد الثقافة العربية، فظل فيها وكأنه فضلة زائدة، لم يخلق له صدى داخلها، فتجدد بمناسبة وتعيد النظر في ذاتها وتطرح الأسئلة القلقة التي هي مقدمة لازمة لكل تجديد.

وهي أحكام تنطلق من أن الدور المحرك للحياة الثقافية في التاريخ العربي الإسلامي، لم يكن للعلم، كما كان الشأن في أوروبا، حيث إن الفصل بين الدولة والكنيسة، جعل العلم يخاصم الكنيسة ويصبح طرفاً في الصراع، مما ساعد على تقدم الفكر الأوروبي، خصوصاً وأن الثورات الحاسمة داخله، كانت ثورات علمية، لعبت دوراً في مراجعة المفاهيم وتجديد الروى، وبالتالي في إعادة بنية العقل وتنشيط فعالياته بصورة مستمرة. أما في الإسلام حيث لا كنيسة، فلم يكن العلم خصماً مباشراً، وبالتالي فلم يكن طرفاً في الصراع. إن الصراع كان يجري بين الإسلام /الدولة والإسلام/ المعارضة، فكان صراعاً يكتسي صورة ممارسة الميامة في الدين والدين في الميامة. أما العلم، علم الخوارزمي والبيروني وابن الهيثم وابن النفيس وغيرهم فكان يقع خارج حلبة الصراع، ولذلك لم يكن له أي دور يذكر في المعارك الفكرية والأيدولوجية، وبالتالي فهو لم يسهم في تغذية العقل العربي ولا في تجديد قوالبه وفحص عقلياته، فبقى الزمان الثقافي العربي هو ممتداً على بساط واحد من نهاية عصر التنوين... إلى أيامنا هذه" (الجابري، ١٩٨٩، ٤٨).

أرثر جيمس بلفور: Balfour's, A.J., ليرنست رينان: Renan, E., بيرغر: Berger, M. جيب: Gibb, H. A. R., فلوبير: Flaubert, G., فيليب حتي: Hitti, Ph., دالبييل: ليرنر: Lerner, D., برنارد لويس: Lewis, B.

ومن البحوث القديمة التي درست الاستشراق دراسة معرفية، أنظر:

سعيد، إدوارد (١٩٨٤)، الاستشراق، ط٢، مؤسسة الأبحاث العلمية، بيروت.

تستعيد هذه المواقف، رأياً مبيحاً للمستشرق الفرنسي المعاصر روجي أرنا لدير R. Arnaldez أن عبّر عنه في مقالته الشهيرة "كيف جمد الفكر الفلسفي العربي؟" (Arnaldez, 1977, 247-259). الذي يعد بحق إنموذجاً للراء الاستشراقية، أو التي يسميها في كتابها، في العلم العربي. وهو مقال ينطلق من أن مشكلة العلاقة بين العلم والفلسفة لم تطرح لدى العرب والمسلمين، لأن الإرث الثقافي الفلسفي والعلمي، الذي ازدهر لديهم، وافد من اليونان، ولم ينشأ على أيديهم، لذا لم يعانون مشكلاته معاناة حقيقية، فظلوا ينظرون إلى العلوم كصناعات، لا كمعارف. ذلك أن السؤال الفلسفي لم يعرف حسب "أرنا لدير" وكذا لوي ماسينيون (L. Massignon) طريقه إلى الحضارة العربية الإسلامية، لأنها حضارة تكبت السؤال، وفي الأوقات التي تعرف فيها انفتاحاً ما على العلوم والفلسفات الأجنبية، فإنها تجردها من بطانتها الفلسفية وتتعامل معها كمفاهيم للتوظيف فحسب، لأنها حضارة لا تتعامل مع الأنساق والنظريات الفلسفية، بل مع المفاهيم بعزلها عن أنساقها الأصلية. وإذا كان العلم والفلسفة قد ارتبطتا في الحضارة اليونانية والغربية فيما بينهما ارتباطاً وثيقاً، عاشا في وئام وانسجام؛ فإنهما في الحضارة العربية الإسلامية، عاشا في طلاق بائن، ذلك أن طابع تفكير أهل تلك الحضارة الضيق والمغلق، أوقعهم فريسة الاعتقاد بأن العلوم يجب أن توجه من طرف الفلسفة توجيهاً يجعل هذه الأخيرة تتحكم في العلم دون أن تستفيد هي منه (Arnaldez, Massignon, 1966, 440-464).

هذا التبرير لما يسمى بأزمة الإبداع في الثقافة العربية يفتقر إلى الموضوعية لأنه لا يعبر إلا عن أيديولوجية طارح المشكلة وهوومه الحاضرة؛ كما يسقط في تعميمات مبسرة وأحكام لا سند لها في تاريخ العلم بمعناه الإبيستمولوجي. فأَي من أصحاب هذا الموقف لم يدرس العلم العربي ومنزلاته الحقيقية من

العلم العالمي. ولا نقصد بالدراسة هنا، تلك التي تسقط في الحنيئية المتشنجة، مثلاً هو مهيم على تواريخ العلم المتداولة لدينا، ما عدا القليل، ولا حتى تلك التي تنتهي إلى تهميش تاريخ العلم العربي، والتي تعج بها القراءات الاستقرائية المتمحورة على أوروبا، بل نقصد بها تلك التي تعتمد إلى التحليل الأبيستولوجي، المؤكد على الطابع البنيوي للممارسة النظرية والتطبيقية للعلم، من خلال إعادة بناء الوقائع التاريخية العلمية، وإعادة تركيب البنيات النظرية، لإدراك الأسلوب العقلي للمعرفة العلمية، والوقوف على نمط معقوليتها.

أما بالمعنى السوسيولوجي، والذي هو في الحقيقة وجه آخر للابستمولوجي، فالعلم يرتقي، إلى حد بعيد، بتحرير من الممانئ التي تثيرها الممارسة الاجتماعية، المادية والثقافية. وأحياناً تكون السلطة السياسية هي المعبر المباشر عن تلك الممانئ والمشاكل، مثلاً كان الأمر بالنسبة إلى العلم العربي الذي لم يكن فضلة زائدة أو ترفاً فكرياً هامشياً، بل كان استجابة لحاجة استشرها المجتمع (العالم، ١٩٧٠). فمبادرات الخلفاء الرامية إلى تأسيس بيوت الترجمة أو إنشاء المراصد والمستشفيات... لم تكن مبادرات شخصية بل حضارية.

لقد كان العلم العربي جزءاً من الممارسة الاجتماعية اليومية. ولعل هذا أحد أسباب نموه وارتقائه. الفرائض الدينية مثلاً، أدت إلى ازدهار الأبحاث الفلكية؛ كما أن مسألة " رؤية الهلال " ساعدت على دفعها نحو الدقة... وفي الدواوين ازدهر الحساب والجبر...

وعليه، فإن العلم ليس مجموعة من المعارف والنتائج التي تكتسب ويتم نقلها من مكان إلى آخر، بل هو مجهود توطيئ ينبع من حاجة المجتمع نفسه، فهو روح ومنهج، أي معايير وقيم وتفاعل (راشد، ١٩٨٥، ١٦٣).

لا يمتلك العلم إذاً، بالاستمداد والاستعارة أو النقبل والشراء، بل بالجهد، جهد استتباته وتوطيئه وتوظيفه، أخذاً في الحساب الحاجات البيئية والمجتمعية المحلية، مع امتلاك القدرة على صياغة سياسات علمية وثقافية وطنية (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٥٠) فالعلم والثقافة لهما بعد منظومي بنيوي، من حيث إتھما يتفاعلا مع البيئة المحيطة. ومقياس التقدم فيهما هو مستوى التحكم الذاتي الذي تحرره تلك البيئة.

لا بد من النظر إلى العلم والثقافة من زاوية تبرز بعدهما البنيوي المنظومي. فهما يتفاعلا مع بيئة محيطة، ويرتبطان بمنطقاتها الحضارية التي يستند إليها المجتمع، والغايات التي يسعى إليها. ولكي تنشط هذه المنظومة وتزدهر، فلا بد من توافر عناصر نجاح مشروع حضاري يصوغ حول المجتمع جهوده وتنعكس آثاره على أنشطة التعليم والتربية والثقافة والإنتاج. لكن منظومة العلوم والثقافة تتميز عن سائر "منظومات" المجتمع الأخرى، بكونها الأساس الذي يستند إليه إدراك المجتمع لمشاكلات نموه وتطوره. ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين منظومة العلوم والثقافة في مجتمع ما والمشروع الحضاري الذي يتبناه ذلك المجتمع" (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٥٤).

فعد نمو الإنتاجية في نشاط اقتصادي ما معياراً لقياس دور العلوم والثقافة في ذلك النشاط، غير صحيح، كعد التقدم العلمي والثقافي سبباً في زيادة الناتج الاجتماعي وفي صنع التقدم الشامل. تلك نظرة اقتصادية بحتة، أو اقتصادية، للتنمية، تجعل التنمية الذاتية في دول الأطراف مرتكزة في

الدرجة الأولى، على عوامل أو أسباب خارجية فقط، دون عدّ العلاقة بين العوائق الداخلية التي تمثل التنمية، والعوائق للخارجية.

وما نود أن نخلص إليه في هذا الصدد، هو أن العلم والتقانة، ليسا سلعة قابلة للتبادل والاستيراد، بل هما، قبل أي شئ آخر، نشاط توطيني تنظمي يفرس تقاليد الخلق والإبداع في نظم ومؤسسات المجتمع. "فالتقدم التقني ليس في امتلاك تجهيزات مستوردة، بل في تكوين المهارات المحلية التي يمكن أن تؤمن انطلاقاً صناعية عميقة الجذور في المجتمع" (قرم، ١٩٨٣، ٣٥). وما يتخطى فيه الوطن العربي من تبعية تقانية ومالية، هو في الحقيقة نتيجة أخطاء في السياسات العلمية والتنموية، ترتد بدورها إلى أخطاء في التصورات السائدة لدى النخبة العربية حول جوهر التنمية وماهيتها، وبصورة خاصة مسألة العلم ونقل التقانة (قرم، ١٩٨٣، ٣٥).

ثانياً - سحرية العلم والتقانة: في أصل الاعتقاد في "غربة" العلم، تصور وضعي لهذا الأخير وانبهار بقدرته السحرية العجيبة على نقل البشرية من مستوى أدنى إلى آخر أرقى. فيتحول إلى سلعة تُسْتَرَى وتنتقل ويتقرب منها بكل أنواع القرايين وتعلق عليها كل الآمال في رسم سبيل الخروج من المأزق. فهذا التأليه والتقدّيس الأعْمى الذي يركز كل مشاكل التخلف على جزء منها هو التخلف العلمي والتقني، يستند صراحةً أو ضمناً إلى ميّتا فيزيقا وضعية تجعل السر كله يكمن في العلم، والقوة كلها توجد فيه (محمود، ١٩٨٧، ٢٣-٢٥). وسواء تعلق الأمر بأصحاب فلسفات وضعية يروجون لها، أو بذوي قناعات و آراء طابعها التلقائية والعفوية، فإن الاعتقاد بأن النقلة الحقيقية من التخلف إلى التقدم، معبرها العلم والتقانة تظل راسخة. كما أن الاعتقاد بأن العلم مجموعة من المعارف والنتائج تكتسب وتنقل من مكان إلى

آخر، إما بنقل أصحاب الخبرة أنفسهم، أو باستيراد نتائج خبرتهم، يظل قائماً ومهيئاً. فالكثير من الماسمة والمسؤولين، وحتى المثقفين ذوي الميول الوضعية، يجزمون أن سبيل النهوض هو العلم بمظهره النظري والتطبيقي، وأن مشكلات الوطن العربي تلقى جميعاً حلها الشافي في العلم والثقافة، دون أن يتم التأكيد على أنهما، وبدورهما، في حاجة كي تكون حلولهما المقترحة ناجمة وذات أثر، إلى شروط ومقومات يعمل المجتمع على تحقيقها.

وقد ظهرت فكرة أولوية العلم، منذ نهاية القرن الماضي في الكتابات الطليعية من خلال طرحها مسألة النهوض بالمجتمع العربي. فكان التأكيد على أن العلم هو الركن الأول، يليه تسهيل طرائق التجارة " ثم " تقوية الصنائع والأشغال " (مراش، ١٨٨١، ٦٣-٦٤) وأن المعيار الأهم لارتقاء أمة ما، هو مدى تمثيلها العلوم الحديثة، إذ "بحسب انتشار هذه العلوم وقوتها في الأمة يكون تقدمها وارتقاؤها في سلم الغنى والسعادة" (الشويري، ١٨٩٧، ٦). فالتمدن والعلم متلازمان.

غير أن بعضهم تحفظ مع ذلك، في الانسياق وراء وهم دور العلم المطلق، منبهاً إلى أن التمدن سبق "لأنه أصل، العلم فرع منه، أو كل والعلم جزء منه"، لأنه يشمل علوم الأمة وسياستها وعمرانها وثروتها وآدابها الاجتماعية. "فقد تتحضر الأمة وتتمدن والعلم قليل فيها. أما العلم فلا ينمو في أمة إلا بعد أن تتمدن" (زيدان، ١٨٩٩، ٤٢٤-٤٢٥). أي أن العلم ليس إرкен الوحيد في المجتمع الجديد، وليس المسبب في قيامه واستمراره وحفظه من الاندثار. "إن ما اكتشفه المتأخرون من العلوم الطبيعية ليس هو الداعي إلى اختلاف هيئة التمدن إجمالاً من تمدن القدماء ولا هو الدليل القاطع على بقاء تمدننا الحالي على حاله إلى أجل غير مسمى. فالعلم وإن يكن من عماد التمدن، فهو ليس كل عماده ولا كل عوامله" (شاهين، ١٨٨٦، ٦١٩).

ولعل جوهر الحكم يصدق على وضعي هذا القرن في الوطن العربي؛ ذلك أن تحليلهم العلم، لم يكن يستند إلى أي تاريخية. حيث يمضي "الزمان بمصوره التي توسطت بين قديم وحديث ونهضت أوروبا نهضتها المعروفة التي كان من نتائجها هذا التقدم العلمي العجيب، الذي ننعم اليوم بثمراته ونشقى. أفترى ماذا كان المفتاح الذي أداره الناس، فإذا الأرض غير الأرض والسماء غير السماء ؟ هو أن استبدلوا منهجاً بمنهج. وفي المنهج العلمي الجديد كمن المر كله والقوة كلها" (محمود، ١٩٨٧، ٢٣-٢٤).

وقد ترتب عن عدم إدراك الطبيعة التاريخية للممارسة العلمية، أن تحول العلم إلى مادة إخبارية أو معلوماتية قائمة بذاتها، بلا زمان ولا مكان ولا سياق ولا خلفية اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية (بدران، ١٩٨٨، ٢٢٠). وأن صارت موضوع العلم "كمادة معرفية" قائمة بذاتها ومحفوظة في الكتب أو الحاسوب أو القول على السواء، محور التفكير المجد للعلم والمناصر له. وبدلاً من أن يلعب العلم دوره المنوط به والمأمول منه، عجز في حالات معينة، جراء سيادة النظرة السلعية، عن أداء وظيفته الاجتماعية، وفشل في تحقيق دوره التاريخي.

"ونحن إذا استعرضنا المحاولات العربية المختلفة للتحديث ابتداءً من برامج محمد علي ومشروعاته في مصر، وانتهاءً بمحاولات العقدين الماضيين، ورصدنا الجهود التي بذلت في التعليم والتأهيل والتكوين، نلاحظ أن هذه الجهود وما استثمر فيها من أموال ووقت وإمكانات وما رافقها من علم وتعليم وتعلم ومدارس وجامعات ومؤسسات، كل ذلك لم يستطع أن يحقق النقلة النوعية المنتظرة" (بدران، ١٩٨٨، ٢١٦). وهذا أمر يتطلب الدراسة والتحليل والمراجعة، بالتدبر نفسه الذي يتطلبه كون الوطن العربي رغم تكاثر استجلابه الأجهزة والمعدات العلمية والتقنية المتقدمة وتدفق ثرواته النفطية

وغيرها، يظل عطاؤه العلمي ضئيلاً. فقد تبين أن الإنتاج العلمي العربي يمثل ١% من الإنتاج العلمي الإسرائيلي (الريس، ١٩٨٦، ٣٤٣). بل إنه بالمقارنة مع مجتمعات أخرى- واجهت حالات تخلف أشد تعقيداً، وتمكنت رغم ذلك أن تتحول إلى مجتمعات شبه صناعية، تحاول أن تلحق بركب التقدم وطى مراحل- يبدو وكأنه يتلقى العلم والتقانة ولا ينتجها، يتقبلها كنتائج، ولا يتجشم حتى غناء طرح السؤال حول "كيفية" تقبلها و"أسلوب" ذلك التقبل .

لقد شكل الوطن العربي سوقاً تقانية ضخمة، أسهمت الطفرة النفطية في أوائل السبعينيات في رواجها، حيث استوردت الأقطار العربية معدات معدنية بمليارات الدولارات. لقد بلغت الإنفاقات العربية على التنمية خلال الستينيات والسبعينيات والثمانينيات، ما يقارب ألف مليار دولار، أي ما يفوق ٢٠ مرة ما أنفق على مشروع مارشال من أجل إعادة إعمار أوروبا. ولكن لماذا أنفقت أوروبا ٤٥ مليار دولار ونجحت في مشروعها، وأخفقت القيادات العربية في تحقيق التنمية؟!

ويكفي أن يعلم المواطن العربي، أن التركيز في هذه المعاملات، كان ينصب على استيراد المنتجات لا المعرفة الفنية، حتى يدرك بمنهولة، ما إذا استطاعت تلك الأرقام تحقيق الأهداف التي خطط لها القائمون أم لا؟

لقد اعتمدت الأقطار العربية سياسة "السهولة"، فعمدت إلى نقل التقانة "الجاهزة"، بعيداً عن منظومة العلم والتقانة العربية، لتعفي نفسها من مشقة التأقلم والتكيف والتوطين، بحجة أنها تسعى "لحفاظ" على القيم التقليدية، كأن التقاليد متحجرة، غير قادرة على الإسهام بشكل إيداعي في عملية التغيير، ولم تأخذ بالعد حقيقة أن العلم والتقانة لا يمكن شراؤها ويمكن فقط إنتاجهما. فالتقانة تعبير عن الواقع الاجتماعي والثقافي الذي تنشأ فيه، وإن النماذج

التقانية التي تطورت استجابة لحاجات مجتمع ما، لا تصلح في أغلب الأحيان لمجتمع آخر له ظروفه المغايرة (هلال، ١٩٨٢، ١٠٨).

وعلى الرغم من المنين الطويلة من نقل التقانة، وبناء عشرات المطارات والموانئ والمصافي والسدود، وإعادة بنائها، فإن المؤسسات العلمية العربية غير قادرة على بناء واحدة من تلك المشاريع دون الاستشارة العالمية. كذلك لم تود تلك الأنواع المختلفة من نقل التقانة، إلى قدرة ذاتية على الإبداع التقني والعلمي، بل أسهمت كثيراً في انتشار عدم الثقة لدى الجماهير بقدرة الأنظمة القائمة على اختيار تقانات مناسبة للمجتمع العربي، وعدم القدرة على إشباع حاجات الإنسان العربي الأساسية.

لقد أشار الباحث بشارة خضر إلى ثلاث حقائق رئيسة تسم الواقع العلمي والتقاني العربي:

- ١- تخلف القدرة العلمية والتقانية، وبخاصة الصناعية، ويتمثل ذلك في:
 - أ- ضآلة الوزن النسبي لقطاع صناعة الآلات، وبخاصة الآلات المنتجة للآلات، وكذلك الصناعات الكثيفة للعلم والتقانة وبخاصة الصناعات الإلكترونية، والإلكترونية الدقيقة.
 - ب- اختلال التوزيع القطاعي للباحثين والعلميين والمهندسين التقنيين، في غير صالح تنمية القطاعات الحساسة في المجتمع.
 - ٢- التبعية التقانية، والاعتماد المترديد على الخارج.
 - ٣- عدم ملاءمة التقانات السائدة لمتطلبات التنمية (خضر، ١٩٨٩، ١٧).

ونضيف إلى تلك الحقائق، حقيقة أخرى ذات أهمية، تتمثل في عدم الاهتمام بالعلم والمعرفة. فأكثر أشكال القمع والإرهاب التي يعانيها العرب اليوم، هي

الاغتراب عن عالم المعرفة. والمعرفة المقصودة هنا ليست الجهود التربوية والميزانيات المالية الضخمة التي تخصصها الأقطار العربية، لتعميم التعليم، فذلك أمر قد يسهم في القضاء على محو أمية الثقافة في حدود متفاوتة. بل المقصود هنا المعرفة كنشاط إنساني يميز الحضارة الحديثة. والذين خسروا الرهان مع ابن رشد وابن خلدون، هم بأمر الحاجة إلى خوض معركة تحريرية من نوع جديد: معركة تحرر العقل العربي من كل ما يكبله ويميق تطوره. فعدم الاهتمام بالعلم أفقد الجامعات العربية والمؤسسات العلمية الكثير من فعاليتها.

لقد توهم صانعو القرار، أن نقل الثقافة الحديثة، وتداول 'أرقى' و'أحدث' النظريات العلمية في شتى العلوم، دون التعرض للأسس المعرفية والفلسفية التي تقوم عليها هذه الثقافة والنظريات، بوتائر سريعة إلى المجتمع العربي، سوف يجعلانه بالضرورة مجتمعاً تقنياً وعلمياً، متجاهلين أن الثقافة تُصنع محلياً ولا تُستورد، من خلال تملك اجتماعي واع للعلم والثقافة، ومفغلين تماماً مضمون الثقافة الممتوردة الثقافي والاجتماعي.

تعني 'سحرية' العلم، إذاً، بالنسبة إلينا في هذا المقام، تحويل العالم إلى سلعة؛ وفصله عن شأنه ونظامه من منظور يغيب تاريخيته، فيغدو 'ثموذجاً' يلزم الاحتذاء به وتقليده ومحاكاته في غياب كل أرضية مناسبة للاستفادة منه ودونما عذ للواقع الاقتصادي والاجتماعي. إنها الإعجاب بالعلم إلى حد الاعتقاد أنه الوسيلة الوحيدة إلى التقدم الحضاري، وجعل جوهر هذا الأخير، يكمن في استيراد أرقى وأحدث النظريات العلمية البحتة، وترويجها، واستجلاب أحدث المعدات والأنظمة والأجهزة التقنية. إنها النظرة المنغشية في أوساط الساسة وفئة واسعة من النخبة المتخصصة، التي أنكأها الانبهار الحضاري، فتحولت مشروعات التنمية المقترحة على الوطن العربي كأنها في

الأساس هابطة من السماء، لا ترتبط بتاريخية المجتمع وبقوى التفسير الفعلية فيه، ولا تتلاءم مع الظروف الموضوعية، ولا تأتي وفق إيقاع تاريخي ذاتي المصدر. فيصبح التقدم عملية اكتسابية تركز إلى عاملين هما: السلطة والمال. والعاملان كلاهما غير مرتبطين بقوى اجتماعية أساسية. وتأخذ مشاريع التنمية في هذا السياق، دور الظروف الموضوعية أو القرارات التي لا تولدها حركة تطور المجتمع الطبيعية، ولكنها تفرض على المجتمع الذي يلقى ذاته محاصراً داخلها ومطلوباً منه التكيف معها، والتعامل مع متطلباتها وفق ما ترسمه من تحديدات ونماذج تفاعل، وما تحمله من مقاييس وقيم غريبة ومفاجئة (الصفدي، ١٩٧٩، ٤).

إن حصر دائرة التقدم العلمي والتقاني في إطار الجلب والاستهلاك، وليس في الإبداع والإنتاج، هو المسؤول عن إعاقة النهضة الحقيقية غير المبنية على المظاهر البراقة، وعن كبح الإمكانات التاريخية والقوى الاجتماعية الصاعدة لتقدمها الذاتي، فلا يعاني المجتمع النهضة، بل يتقبلها كهبة مفروضة من أعلى، حيث لا يكون في حاجة إلى أن يتعقلن، على مستوى مؤسساته وعلاقاته الاجتماعية والسياسية والثقافية، بأن يغير ما بنفسه على صعيد العقل والسلوك. بل يكفي بتبني النموذج الاستهلاكي للتنمية التقنية، فيستورد آلات لا يفقه ميكانيزماتها وآلياتها، ما دامت ثمة "خبرة" أجنبية تفهمها، وتتوب عنه في فهمها.

وما نشهده اليوم من انحباس إمكان الوعي في مجتمعنا العربي الذي يزرع تحت نير مفهوم العلم والتنمية السلبي، مصدره ما يمارسه التعامل الاستهلاكي مع "التقدم" والتصور الاستيرادي للتقانة من كبوت الطاقات الإبداعية الذاتية، ولجم الإسهام والمشاركة الحقيقية في حل قضايا التنمية العلمية والتقانية. "في أغلب الأحيان، ينمى المعنيون بأن التكنولوجيا، قبل أن

تكون سلعة للتجارة الدولية، هي أولاً معرفة وتنظيم. فإذا كان من الوهم الحلم باستقلال تكنولوجيا مطلق، يمكن بالمقابل السيطرة، في مرحلة أولى، على كثير من ميادين المعرفة* (كرم، ١٩٧٩، ١٨).

وعليه، فإن تلقي الثقافة الجديدة لا يعطي ثماره، إذا فصل عن سياق ابتكار الثقافة وإبداعها على صعيد الفهم والتوطين. والصلة بين الابتكار والتطبيق، هي أوثق بكثير مما يعتقد في البلدان العربية أو بشكل أعم، في البلدان التي يتم فيها التطبيق دون ابتكار* (شهيد، وآخرون ١٩٨٩، ٢٥).

في هذا السياق السلمي للعلم والثقافة، يغيب الإنسان، ولا تتمدى مشاركته الفاعلة حدود تقديس تلك السلعة وصيانتها ككتيب وافتد؛ أما مساهمتها وإبراكها وإعادة إبداعها على صعيد ظروف المجتمع النوعية، فيعد خطيئة لا تغفر لأن فيها مسأ بالمقدس وتدنيساً له.

ثالثاً - لا بد من الاعتراف أن مفهوم المنظومة غير متحقق في الواقع العربي، إضافة إلى عدم وجود سياسات علمية ثقافية عربية واضحة وشاملة، والغياب شبه الكلي للرؤية المتكاملة والشاملة للعلم في المجتمع العربي المعاصر، والمنبثقة من تناوله من زوايا مختلفة، كالاستمولوجيا وسوسيولوجيا العلم وتاريخه واقتصادياته وشروط الإبداع العلمي، من منظور محلي، يستطبق واقع العلم والثقافة في الوطن العربي، ويشخص أسباب تعثر الإبداع العلمي والثقافي فيه. فالعلم والثقافة لا يشكلان مجموعة منمنجة الأجزاء، تخضع لسياسة عامة موحدة، ولا تقوم بين أطرافها علاقة تفاعل متبادلة ومتكاملة، لأن النظام العام لا يربط للعلم والثقافة بحاجة اجتماعية معينة، بل إنه يقسم العلم إلى 'علوم' و'آداب'، الأمر الذي أسهم في تعميق الأزمة التي يعيشها المجتمع العربي، دون أن يعني أن العلم بفروعه المختلفة

يسعى لمواجهة احتياجات الإيمان الأساسية، والعمل على حل المشكلات التي تواجهه سواء كان العلم طبيعياً أم إنسانياً.

كذلك نلاحظ غياباً شبه كامل لتصور متكامل مندمج يجعل الأبحاث العلمية والأنشطة التقانية تشكل نظاماً يلم شتاتها وتحركه إرادة واحدة؛ إلى الحد الذي يمكن معه القول: إن الإرادة الموجهة لتلك الأبحاث والأنشطة، هي إرادة التقليد، تقليد ما يجري هناك في الغرب. وبدلاً من أن تتعاون القطر العربية في هذا المجال وتحدد سياسة تكامل، يظل كل قطر منها مفضلاً الارتباط بمركز ماء؛ ومما يعجب له المرء، أنه داخل القطر الواحد، لا يوجد أي تكامل بين مؤسساته العلمية والتقانية، كما لا يوجد أي قرار مركز لأنشطتها أو محصل لابتكاراتها. مما يجعل المنظومة معرضة لتهديدات خارجية إضافة إلى ضعفها الداخلي. في وضع كهذا، يتعذر التساؤل عما إذا كان العلم والتقانة يستجيبان لحاجات المجتمع العربي الاقتصادية والاجتماعية.

وبالرغم من وجود جهود تبذل لتكوين منظومة علمية وتقانية، فإنها ما تزال بعيدة عن تحقيق شكل ملائم للتنسيق والتكامل يتلاقى الأزواجية. فالعلاقة بين منظومة العلم والتقانة في أي قطر عربي ومثيلاتها في الدول المتقدمة، أقرب من أي منظومة فرعية أخرى داخل القطر العربي نفسه (شاهد وآخرون، ١٩٨٩، ١٢٥).

رابعاً - كذلك ما زالت منظومة العلم والتقانة في البلدان العربية مقصورة نوعاً وكماً، وهذا أمر طبيعي، لأن هذه المنظومة، كما سبق أن قلنا، جزء من كل. فالتقدم الكمي في مجال العلم والتقانة، رغم الخطوات السريعة التي شهدها، ما يزال أمامه خطوات كبيرة لا بد من تجاوزها. فأعداد المسجلين في مراحل التعليم المختلفة لعام ١٩٩٧ تشهد على ذلك، حيث بلغت ٥٨,٦ %، في حين

نجدها في إسرائيل ٨٠ %، (UNISCO, 1999, 134- 137). أما إغراق الجامعات بالأعداد الكبيرة من الطلبة، فيعود بدرجة كبيرة إلى عدم النجاح في خلق خيارات وأنظمة فعالة للتعليم الفني والمهني. والأمية هي مشكلة حقيقية، وتشكل نسبة ٥٠ % من السكان العرب، وتختلف من قطر عربي إلى آخر. حيث تصل في بعض الأقطار العربية إلى ٧٠ %، وفي بعضها الآخر إلى حوالي ٣٠ % (UNDP, 1998, 208). وهذا الارتفاع الكبير في نسبة الأمية عائد إلى ارتفاع نسبة الولادات، وعدم القدرة على استيعاب الأطفال العرب كلهم الذين هم في سن التعليم من ناحية أخرى.

وعلى الرغم من هذا القصور الكمي والكيفي في هذه المنظومة، فإن معظم الأقطار العربية عاجزة عن تمويل الجهود المحدودة لهذه المنظومة. ويكفي أن نعرف ما يخصص للتعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي لعام ١٩٩٦ وهي ٥,٤ % للعرب و ٧,٢ % "لإسرائيل" كي ندرك ذلك العجز الذي تعيشه منظومة العلم والثقافة العربية (UNDP, 1999, 176- 179).

خامساً - الفشل في إبداع نموذج تنمية ثقافية ذاتي، يستعاض به المجتمع العربي عن مجرد النقل والمحاكاة والتقليد. من هنا تبرز الحاجة إلى العلم الذي يطرح تحديات كبيرة أمام الثقافة العربية، على الرغم من امتلاك الوطن العربي وسائل الاتصال العصرية والثقافة المتطورة في هذا المجال.

لكن التحدي الكبير يكمن في عدم القدرة على الاستفادة من هذه الوسائل، بسبب غياب المشروع الثقافي العربي الواضح، الذي يتجاوز واقع الإقليمية الضيقة، ويعطي البعد الثقافي ما يستحقه، وينظر إلى تنمية الإنسان العربي، نظرة جديدة، تتمثل في كونه رأس المال الحقيقي وقيمة في ذاته.

ولن أدخل في تفاصيل كثيرة تصد النظرة الشمولية التي أرغب في تقديمها، وإنما أكتفي بمثال واحد يدل على ما قلته. فالتعامل العربي مع القمر الصناعي العربي "عربسات" - على الرغم من امتلاكنا الوسائل التقنية المتطورة - يبين أن العرب لا يملكون القدرة والإرادة والرغبة في توظيف هذا القمر في خدمة أهداف مشروع حضاري نهضوي عربي، وإنما يجري توظيفه في إطار الابتعاد عن خلق الحاجة المجتمعية الفعلية إلى العلم، وتجاهل حاجات الإنسان العربي الضرورية. بحيث يمكن القول: إن هذا القمر يعاني من بطالة سافرة على الرغم مما يحاط به من هالة لجعلها بطالة مقنعة إذ لا يستخدم من إمكانيات القمر الصناعي العربي سوى ٣٠ %.

كذلك ما ترال تهيمن على العملية الثقافية أساليب قديمة، تستخدم مفاهيم بالية، على الرغم من التقدم التقني الكبير في الوطن العربي، فالعرب يعيشون تباعداً بين المراكز العلمية العربية، إضافة إلى ضعف الارتباط الاجتماعي الملازم للإبداع العلمي والتقني، وضعف البنى الثقافية والإعلامية المرتبطة بالثورة العلمية والتقنية. الأمر الذي يجعل الثقافة العربية غير قادرة على إنضاج ثمارها، ولا تستطيع دفع المجتمع العربي إلى مرحلة التطور العالمية المعاصرة ثورة المعلوماتية والإعلام. مما يجعل المؤسسات الثقافية العربية بأسمائها القديمة ومرافقها ووسائل عملها تشكل عائقاً أمام التنمية الثقافية، يمنع تطور البحث العلمي وتشكل المجتمع المنقّف.

أما دور الكتب العربية فهي أشبه بخزانات كتب أو مستودعات، هدفها خزن الكتب وإحكام القيد عليها وليس المشاركة الفعالة في البحث العلمي، بما تملكه من معطيات علمية هامة، إذا لم تتحول إلى مراكز للبحث العلمي. فالمكتبات في البلدان المتقدمة تبقى على اتصال دائم مع آخر ما يصدر في العالم، مهما كانت قيمته، إضافة إلى ارتباط بعضها ببعض ضمن شبكة متكاملة، بحيث

يستطيع الباحث الاطلاع على ما هو جديد في أي مكتبة، ويحصل على ما يرغب من الدراسات غير المتوافرة لديه.

هذه المؤشرات تبين أن أقطار الوطن العربي متخلفة في ضوء معايير التخلف العلمية والثقافية والإعلامية، إذ تعاني من مفارقة تاريخية علمية وثقافية وإعلامية، تتمثل في أنها مضطرة إلى أن تفكر كيف تدخل أبواب الثورة العلمية التقنية ما بعد الصناعية التي أصابت المعرفة ذاتها ومائل إيصالها وخزنها وتوزيعها وجعلها في متناول الجميع، وكيفية الاستفادة منها، في حين أنها لم تستطع إنجاز استحقاقات الثورة الصناعية الأولى.

سالمًا- ضعف ارتباط منظومة العلم والثقافة كماً ومحتوى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العربية. لأن هدف السياسات العلمية العربية هو إبعاد العقل العربي عن طرح المشكلات التي يعاني منها المجتمع. فالجامعات ومراكز البحوث العربية، ما زالت محدودة التأثير عمومًا، في إحداث النمو الاجتماعي والاقتصادي، وهذا لا يعود إلى نظرة الجامعة إلى نفسها، ومدى تنظيم أوضاعها الداخلية فقط، بل وربما بصورة أكبر إلى نظرة المجتمع والدولة لها.

ومن النتائج المباشرة لذلك، وجود بعض التخصصات العلمية الهامة والحساسة في جامعاتنا ومعاهدنا التقنية العليا، لكن الأساتذة فيها، توكل إليهم مهمة التدريس لا غير. أما أن يشركوا في القرارات الحاسمة أو يستشاروا في مسائل الإبداع العلمي فلا. وذلك ما يمكن أن يسمى ظاهرة 'بطالة الكفايات' الذين من المفروض أن يقوموا بالدور الذي يوكل، حيفاً، إلى 'الخبرة' الأجنبية، رغم نقص دراية هذه الأخيرة بالواقع المحلي فسي الأغلب الأعم.

ومن مضاعفات هذا الوضع، انفكاك عرى الأنشطة العلمية والثقافية فيما بينها من جهة، ثم بينها وبين حاجات المجتمع من جهة أخرى، وتكريس التبعية للخبرة الأجنبية. والحقيقة أن هذين الواقعيين ما هما إلا مظهران لواقع مر وأعمق، هو انسياق ذوي القرار في الوطن العربي، وراء إغراء النماذج العلمية والثقافية الجاهزة كحل سهل وبسيط، يفهمه عناء اختيار الطريق الصحيحة، الكفيلة بتوفير المقومات الفعلية لإبداع سياسة علمية وثقافية، تستجيب لحاجات المجتمع الفعلية بوليس لرغبة في التقليد ومحاكاة نموذج "التقدم" اعتقاداً أن ذلك هو سبيل تحقيقه.

فالجامعة لا يسمح لها بالتعرف إلى حاجات المجتمع ومشاكلاته الفعلية، وبالتالي فهي لا تقدم له الحلول المناسبة، إضافة إلى ضعف المؤسسات المعنية بنقل المعارف العلمية والثقافية إلى قطاعات التنمية الأخرى. فهذه المؤسسات مراكز تفريخ للاستبداد العقلي والتبعية الفكرية. فالمناهج التعليمية وسيلة لضبط التفكير وتعليمه وتوجيهه لدعم السلطة والنظام. والتقويم الاجتماعي للإنسان العربي، لا يقاس بالمجهود الشخصي، ومدى القدرة على الخلق والإبداع والابتكار، بل بدرجة تقربه من السلطة ومراكز القرار، وبمقدار ثرائه وجمعه للمال. وعلى هذا المستوى تسقط القيمة الاجتماعية للعمل، ويختص المجهود الشخصي ما دام العمل في غياب السلطة أو المال غير كاف لتسليق الهرم الاجتماعي، وهو ما يؤدي إلى تهميش واضح للعلماء في اتخاذ القرار.

لقد كتب مكسيم رودنسون قائلًا: "لدى العرب أدمغة كبيرة أسوة بمئات شعوب العالم، لكن مشكلة هذه الأدمغة أنه ليس لديها مكتبتها في بلادها" (محمد، ١٩٨٩، ٥٧)، وهو ما يفسر الجذب المذهل في الإبداع العلمي والثقافي. فواقع الإنتاجية العلمية والبحثية العربية، أقل بكثير من الطاقات التي تملكها.

ورغم وجود مؤشرات مهمة على نمو هذه الإنتاجية، فإنها ما تزال تنتج أقل بكثير مما تنتجه البحوث الإسرائيلية. كما أن نسبة العلماء والباحثين العرب لكل ١٠٠٠ شخص من السكان لعام ١٩٩٦ بلغت ١,٦، أما في إسرائيل فالنسبة تزيد عن ٨ (UNDP, 1998, 176-179). وهو ما يجعل منظومة التنمية في كل قطر عربي غير قادرة على استقطاب منظومة العلم والثقافة المحلية، ويجعل المشاريع الإنمائية تعتمد على الثقافات المستوردة، وبمعزل عن منظومات العلم والثقافة العربية، بحيث أدى إلى خلل متزايد بين مخرجات المنظومة الأولى من الأطر العلمية والفنية المؤهلة، وتزايد البطالة في صفوفها وهجرتها إلى البلدان الأجنبية. وتقدر منظمة العمل العربية عدد المهاجرين العرب من العلماء والخبراء بأكثر من ٣٠٠٠٠٠ مهاجر (منظمة العمل العربية، ١٩٩٦، ٢٥).

ويتبين من البحوث التي أنجزت حول العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، أن عدم توافق مكونات النشاط العلمي مع بيئته المحيطة، يحكم على ذلك النشاط أن يظل هامشياً مغترباً عديم الجدوى. لا يتعلق الأمر هنا بعماء العلماء الأفراد الباحثين، بل بإداء النمق العلمي العام، ونعني بذلك حينما يكون إنتاج العلماء، في مجال البحث، عديم الجدوى الثقافية للبلد ككل، ذلك أن توافر الحافز العلمي لتظهر تلك الجدوى، متوقف على شكل التنظيم والحكومة والتماسك الاجتماعي والقيم الثقافية والاستقرار الاجتماعي، وما إلى ذلك. ويقصد بالحافز هاهنا، الحاجة إلى المعلومات العلمية وإيداع الشكل المرغوب لها والقيمة المنسوبة إليها، والمشاركة الاجتماعية والتعليمية في تحقيق هذا المسمى. لذا فهو حافز عضوي ينبع من نسيج حاجات المجتمع ولا يفرض عليه من فوق.

ومما يدل على هذا أنه في أوائل القرن التاسع عشر، حدثت بعض الاكتشافات الجيولوجية والجغرافية والمعدنية في كل من الولايات المتحدة ومصر وكان محمد علي حاكم مصر خلال الثلاثينيات من القرن الماضي، يحكم أقاليم تعادل مساحتها تقريباً مساحة الولايات المتحدة: إذ ضمت مصر والمبودان وشبه الجزيرة العربية. وقد احتاج إلى 'معلومات علمية' وسعى للحصول عليها. فقد نَقَب عن الفحم والذهب. ورغم توافر الباحثين الأكفاء المتمرسين الوطنيين، في هذا الميدان، ظل الهاجس عملياً وليس علمياً: إنه هاجس الرغبة في الحصول على منجم، وليس اكتساب المعرفة المؤدية إلى الحصول عليه وتوطئتها واستبانتها. بينما الملاحظ أنه في الولايات المتحدة، وإن ظل الهاجس عملياً، فإن تأصله وارتباطه بمؤسسات اجتماعية وبرغبة فكرية في المعرفة لاستكشاف المجهول، جعلته يؤتي ثماره علمياً. الحاجة نفسها والوسائل نفسها؛ لكن إحداها منفردة في المجتمع ومتغلظة في نميجها، فأعطت أكلها؛ أما الأخرى، فلتطقلها وانعدام طابعها العضوي الاجتماعي والثقافي وانفكاك ارتباطها الذاتي بالمجتمع، أسفرت عن نشاط علمي متوقف النمو لا يشجعه استخدام إيداعسي واقتصادي (زحان، ١٩٧٩، ٢١-٢٢).

وما يلاحظ، أنه منذ أيام محمد علي، إلى يومنا هذا، عمدت الدول العربية، بعد كل إخفاق، إلى مجرد تغيير مورد "الخبرة" دون أن تغير الأسلوب. وهذا ما يجعل التنمية فيها مرادفة للمشاريع والاستجلاب المعدات الأجنبية. وقد أدت هذه النظرة، خلال القرنين الماضيين، إلى قيام مؤسسات اجتماعية وحكومية معقدة تتخصص في تجارة التكنولوجيا ونقل منتجاتها. وتكفي المؤسسات التقنية بالتخصص في أغلب الأحيان في تجميع الأفكار المستمدة من الخبراء الاستشاريين، وبعد تأمين الموافقة على أحد هذه الأفكار تدعى شركات أجنبية إلى إعداد دراسة لإمكان تنفيذ المشروع أو يطلب منها مباشرة

تنفيذه على أساس التلزم. ولدى الشركات الأجنبية عملاء محليون مرئيون أو غير مرئيين يؤدون أعمال العلاقات العامة اللازمة. ولا يكاد يوجد بين عالم التنمية هذا ومجتمع العلم أي تفاعل أو اتصال. ولا يجري إخطار أو استشارة الأساتذة الجامعيين... ولا يجري تعديل المواد التي يقومون بتدريسها لتعكس البرامج الجاري تنفيذها. ولا تمنح أية أموال للبحث من أجل استكشاف جوانب كبرى أو صغرى من المشاريع الجديدة. ولا تجري أية مناقشات بين العلماء والمهندسين لتحديد ما إذا كان للمشروع آثار مرغوبة أو غير مرغوبة على البيئة، ولا تجري أية مناقشات حول ما إذا كانت التكنولوجيا المقرر اعتمادها هي الأفضل أو الأسوأ^(٢٣) (زحلان، ١٩٧٩، ٢٣).

ثمة إذا عزلة الأنشطة العلمية والتنمية داخل المجتمع، إنها عزلة اللامعقول وسط سياق منظومة معقنة بحسب علاقات بنائها فيما بينها. وهي عزلة المعقول كذلك بالنسبة إلى هذه المنظومة التي تتضح بالذات لا معقوليتها بالقياس إلى عقلانية التنمية، أو مؤسساتها أو مخططاتها (الصفدي، ١٩٧٩، ٥).

وهذا ما يفسر التنافر البنوي بين مجتمعاتنا وبين التنمية المستجلبة بحسب نماذج لم تستتب بعد لدينا. وهو ما يطلق عليه عادة اسم إخفاق المشروع التنموي؛ وذلك أمر لا يثير أي عجب، إذ ما دام المشروع مشروعاً لم يصنعه المجتمع، فإنه لا بد وأن يتحول إلى معوق^{٢٤} يقمع العملية الحضارية في إعادة إنتاج عوامل التنمية التاريخية المتفاعلة مع ظروف المجتمع النامي وتطلعاته الخاصة به. لذلك لا يبدو أنه من المبالغ فيه وصف واقع التنمية الاستهلاكية الراهنة بأنها تنمية مصطنعة ومعوقة للنهضة التاريخية. وإنها في محصلة تجربتها العامة سوف تكون البديل غير العضوي عن النهضة ذات الصلة العضوية بإمكانات المجتمع الفعلية (الصفدي، ١٩٧٩، ٦).

فالرغبة الشديدة في استجلاب العلم والثقافة من منظور استهلاكي مسلمي لا صلة له ببناء الشروط والمؤسسات العلمية والإنتاجية الوطنية، لا تفرز إلا نهضة مصطنعة، عاجزة عن ثقب طريق خاصة للتنمية العلمية والثقافية المستقلة: أي القدرة على التحكم في ذاتها، وذلك لارتباطها بالدورة العالمية وبمراكز احتكار "الخبرة" العلمية وتصدير الثقافة ولا بنائها على وهم إمكان إنتاج "التقدم" العلمي والثقافي في عالم وحقة تاريخية مختلفين جذرياً عن عالمه وحقبته التاريخية الأصليين، بمجرد استنساخه ونقله.

وما نريد أن نخلص إليه هنا، هو أن نقل العلم والثقافة دون مؤسسات وتنظيمات إنسانية مناسبة وحاجات وطنية يستجيبان لها، لن يسهم في بلورة التجديد المأمول الذي ينتظر المجتمع العربي.

من هذا المنظور، يمكن القول إن حدوث التجديد المأمول، يجعل العلم والثقافة يلعب دور التحريض عليه بوصفه شرطاً لا بد منه لنجاح استنباثهما. ثمة علاقة أكيدة ومباشرة بين التجديد الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي، والبحث العلمي. كما أن الاكتشافات والمعلومات، ليست هي العلم، وأن المعدات والسلع والأساليب المستحدثة ليست هي الثقافة، وأن هذه وتلك، ليست سوى مظاهر ونتائج يثوي خلفها أسلوب في التفكير ومنهج في العمل. إضافة إلى هذا، في الأوضاع العربية الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والتربوية والثقافية والفكرية... قوى تشد المجتمع إلى الوراء، وتجعل العلم عاجزاً عن أن يندمج فيه اندماجاً عضوياً في منظومة كاملة متكاملة.

التوصيات

بعد هذا العرض لأهم عقبات تنمية منظومة العلم والثقافة العربية، يرى الباحث أن تقديم التوصيات المناسبة لتجاوز هذه العقبات وتنمية منظومة العلم والثقافة العربية، هو مهمة الباحثين العرب جميعاً، دون أن يكون ذلك دعوة لإغفاء الباحث من واجبه العلمي والقومي. ذلك أن تنمية منظومة العلم والثقافة مشروع حضاري شامل يصوغه المجتمع ويبني عليه جهوده، مستنداً إلى فلسفة اجتماعية شاملة، جوهرها سيطرة الأمة العربية سيطرة تامة على عملية التراكم، التي تتضمن السيطرة على العلم والثقافة. فمن يريد ممارسة الحضارة المعاصرة وتملكها، والإبداع فيها، والمشاركة في صنعها، والسعي إلى إنتاجها، والارتقاء بها، مارس العلم والثقافة، وتملكها وأبدع فيها. أما تهميش دور العلم والثقافة في الحياة العربية فسيؤدي إلى انتحار جماعي. ولعل أوضح تعبير على ذلك ما قاله د. محي الدين صابر المدير العام السابق للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مقامة تقريره حول العلم والثقافة: "إذا كانت الحياة الاجتماعية تساوي العمل الإنساني المستوعب، فإن هذا العمل، يساوي العلم والثقافة" (شهيدي وآخرون، ١٩٨٩، ٢٦). ونوصل إلى هذا العمل عن طريق التنمية الشاملة، التي تدور كلها حول العلم والثقافة.

ولعل قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الاستثنائية المنعقدة في أيلول ١٩٧٥، عقد مؤتمر للأمم المتحدة لتسخير العلم والثقافة لأغراض التنمية، يؤكد أهمية الدور الذي يلعبه العلم والثقافة في حياة المجتمعات (الأمم المتحدة، ١٩٧٩).

وفيما يلي بعض التوصيات:

١- عدّ العلم والثقافة نتاجاً اجتماعياً في ظروف اجتماعية اقتصادية محددة في الزمان والمكان، فهما ليسا "قوة طبيعية" لا يمكن السيطرة عليها أو التحكم فيها، بل إن "العلم هو مجموعة المعارف الحقائق والخبرات الإنسانية، وتشمل العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية" (التميمي، ١٩٩٠، ص٥). التي أبدعها مجتمع من المجتمعات، في مرحلة تاريخية معينة بقصد مواجهة احتياجاته الأساسية، وإيجاد الحلول الملزمة لمشكلاته، وتحقيق غاية العلم النظرية المتمثلة في "الوقوف الكمي والنوعي على حقيقة العلاقات بين مكونات العنصر بعيداً عن كل لبس أو زيف أو خطل" (بدران، ١٩٨٨، ٢١٨).

فالعلم يحمل في طياته قيماً معرفية وثقافية هامة لن نكون استفدنا من العلم، حقيقة، ما لم نستخلصها ونتمثلها كدرس من العلم: إنها القيم المتصلة بروحه من حيث هي روح وثابة ومنهج نقدي يستفز ركوننا إلى التأثر بالمسلّمات الموجودة والشائعة، ويحثنا عن اختبار الآراء السائدة على أن ألا نقع فريستها وتحت طائل سلطتها، ومن حيث إنّ لتحولاته آثاراً وانعكاسات في المفاهيم السائدة في المجال الثقافي والفلسفي، إلى حد يمكن معه القول: إنّ الثقافة المواكبة للتاريخ هي تلك التي تجعل من نفسها، إلى حد ما، صدى للعلم واستجابة له، تفتح لها باباً من خلاله تطل على التاريخ لتركب مركبه ولا تطرد منه أو تنقهز، ولتستوعب قيم التجديد وتبلور أحداثاً فلسفية وثقافية.

وتبدو ضرورة هذا التعامل، ملحة أكثر، بالنسبة إلى الإنتاج العلمي. فالعلم ليس مولد بدايات وحقائق ماثلة، بل هو نفي متواصل لها وخلخلة لأساسها، ومن هذا الجانب يصير قوة تحويل وتنوير عندما يتاح له أن يؤدي دوراً هاماً في بلورة الخيار الثقافي العربي، وبناء المشروع الثقافي العربي، وعندما يتخذ أساساً في تخطيط السياسات الثقافية العربية. لذا فإن مبادئ العمل

الامتزاجي العربي الثقافي، التركيز على تكوين المنهج العلمي النقدي وتميمته واستخدامه على المستويات كافة، بوصفه أساس الثقافة العلمية المعاصرة.

أما بالنسبة إلى الثقافة ، فالكثير من الناس يعتقدون أن العالم لم يعرف الثقافة إلا منذ عهد قريب ، وأن الثقافة تعني الاختراعات الحديثة التي بدلت معالم الحياة البشرية في العصر الحديث. لكن حقيقة الأمر هي أن الشيء الوحيد الحديث هو اللفظ ذاته، ومن الخطأ أن نربط بين المخترعات الحديثة ، مثل القطار والطائرة والتلفاز وغيرها ، وبين الثقافة ، لأن تلك المخترعات ، ما هي إلا إنجازات ثقافية تشكل حلقة في سلسلة تطور طويل منذ الوجود الإنساني. فالثقافة ظاهرة قديمة قدم الإنسان، وهي بالتالي أقدم بكثير من العلم كما نعرفه اليوم. لكن القرن العشرين شهد تلازماً بين العلم والثقافة، شكل ظاهرة يتميز بها عصرنا الحالي، بل إنها السمة الأساسية المميزة للعلم في مرحلته الراهنة. ورغم كثرة تعريفات الثقافة، يمكن القول:

إن الثقافة هي قدرة المجتمع على تجسيد العلم المنهجي مادياً.

إن العلم و الثقافة ينبعان من صميم المجتمع، ولهما بالتالي بعدهما الاجتماعي ووظيفتهما التاريخية، دون نفي إمكان استفادة البشر كافة من العلم و الثقافة، لأهما جهد إنساني مشترك (العمر، ١٩٩٠، ٤٧-٦٠). ولما كان العلم شكلاً للوعي الاجتماعي، وتعبيراً عن العلاقات الموضوعية التي تحكم مكونات الوجود، فهو يمثل نسقاً متطوراً تطوراً تاريخياً من المعرفة خلال خبرة المجتمع العملية، وجزءاً لا يتجزأ من تاريخ المجتمع البشري، يؤثر ويتأثر بوسائله ومفاهيمه وأفكاره ومتغيراً من متغيرات التاريخ، وأداة من أهم أدوات صنع ذلك التاريخ، بسبب القدرة المتجددة التي يحدثها في الإنسان والمجتمع، بحيث لا يمكن تصور علم خارج المجتمع وتاريخيته، بل علم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات المجتمع وغايته، حيث تمثل حاجات

الإنتاج المادي ومتطلبات تطور المجتمع قوة العلم الدافعة. ولعل تغييب تاريخية العلم^٢ لذي مارسه بعض الأوساط العلمية العربية^٣ دفعت العقل العربي المعاصر بعيداً إلى الوراء في أعماق التاريخ، وتحول دوره من صانع للمستقبل من خلال تطوير نظام العلم العربي المعاصر إلى مرمم للماضي ومزخرف له^٤ (بدران، ١٩٨٨، ٢٢١). وحرم الإنسان العربي من فرصة التعامل مع العلم كنظام حياة ونظام قيم تغيير، وقثم تفسيراً خاطئاً للتراث، بحيث أبقيت العلمية العربية المعاصرة، بعيدة عن معاصريها، وبعيدة عن تاريخيتها من خلال المحاكاة والتقليد.

ومن هنا فإن التمييز بين تاريخ العلم وتاريخيته أمر في غاية الأهمية. فلا يستطيع أحد إنكار أهمية تاريخ العلم كمدخل لفهم كيفية تطور حضارة مجتمع ما، والحضارة الإنسانية عامة، ولكن يجب ألا يتحول هذا الاهتمام بتاريخ العلم إلى تغييب لتاريخيته وإغفال لا.

٢- تمتع منظومة العلم والثقافة بالرعاية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن على قوى المجتمع أن تخلق القرار السياسي الذي يساعد على التطور العلمي والتقني. وهذا يتطلب إدراك صاحب القرار لأهمية العلم والثقافة في حياة المجتمع.

٣- توجه منظومة العلم والثقافة نحو الداخل فسي صنع السياسات الاقتصادية والاجتماعية. والعمل على إخضاع العلاقات الخارجية لمنطق التراكم الداخلي وليس العكس. ولعل مشكلة تنمية الثروة البشرية من أهم المشكلات التي تعترض الإنسان العربي. فالثروات الطبيعية والأصول الاقتصادية المتوافرة للمجتمع في فترة تاريخية معينة، تشكل ثروة هامة للمجتمع، غير أن هذه النظرة للثروة مجردة، لا تأخذ بالعد العناصر الفاعلة في إحداث الثروة زيادة أو نقصاناً.

لقد أصبحت قواعد النموذج التيموي التقليدي (الكلاسيكي) المعروف - والذي ينبني على ثلاث قواعد هي: رأس المال والمواد الخام والقوى العاملة، وهي تشكل مجتمعة

قوام الإنتاج- متجاوزة عند دول المركز التي انتقلت إلى ما يمكن أن يطلق عليه "المجتمع الإعلامي" أو "المجتمع المبني على المعرفة"، ذلك أن العناصر المتكون منها لم يعد لها مستقبل، فالمواد الخام بما فيها النفط ستعوضها الثروة البشرية المعتمدة على المعرفة. أما رأس المال، فأصبح ثانوياً، لأن كبريات المشاريع أصبحت تتطور بسرعة لاعتمادها على المعلومات أكثر من اعتمادها على الأموال الباهظة.

٤- وجود علاقة جدلية بين العلم والثقافة والمجتمع. والمجال الحيوي لهذه العلاقة هو المجتمع، الذي يهيئ لها الأطر والسياسات والظروف والممارسات التي تساعد على إتمام التفاعل بين العلم والثقافة، وبينها وبين المجتمع، بحيث يتحول العلم إلى خادم اجتماعي وتتحول الثقافة إلى أداة تغيير مجتمعي (محرم، ١٩٨٨، ٦٤). فالتعلم ليس كياناً مطلقاً ذواتية بل يرتبط بأوضاع المجتمع، ومهما كانت الرؤية الداخلية للإنجاز العلمي، فإن الرؤية الخارجية تؤكد أن الثقافة نتاج تطور البحث العلمي، وأن الثقافة المعاصرة تركز على العلم، فلا وجود لثقافة دون قاعدة علمية، وأن البحث العلمي في جميع العلوم يرتبط باحتياجات المجتمع وليس نشاطاً نخبويّاً محدوداً.

إن تجهيز القطاع التربوي والثقافي بمبتكرات الثقافة الإعلامية سيثور المؤسسة التربوية والثقافية شريطة أن يتم ذلك في إطار سياسة علمية وإعلامية نهضوية يوظفها مشروع حضاري متحرر يضع نصب عينيه كهدف بناء مجتمع مثقف من خلال وضع برامج تنقيف عامة تمثلهم مستجدات الثورة العلمية والثقافية في التربية والبحث قصد خلق وتطوير كفاية وطنية في الحقل العلمي والثقافي. وهو أمر لا يتأتى إلا بشرطين: إنشاء مراكز التوثيق العلمي ومصارف المعلومات الوطنية والقومية وتشغيلها لتعم الاستفادة والإفادة، وإجراء البحوث والدراسات اللازمة حول جدوى وشروط استخدام الثقافة الإعلامية الجديدة كالحاسوب وأجهزة البرمجة....

٥- منظومة العلم والتقانة تحمل طابع الاكتفاء الذاتي، وتعمل على الاستقلال دون نفي إمكان التعاون مع الآخرين، من خلال الاعتماد على الطاقات العربية المتوفرة، وتحقيق أقصى تعبئة ممكنة للموارد الوطنية وإنشاء كيانات كبيرة تتمكن من النضال بصلابة ضد النظام العالمي الجائر، وهي امتداد للنضال المشترك ضد الاستعمار القديم.

وإذا كان بعضهم يتصور أن الاعتماد الذاتي، سيؤدي إلى الانسلاخ الكامل عن النظام العالمي، فهو تصور غير واقعي. كما يجب ألا ننسى أن النظام العالمي، نظام رأسمالي استغلالي، وأن كل تعامل معه يحتوي على قدر من عدم التكافؤ. ومن ثم يبقّى التدني بحجم التعامل معه، ركننا أساسيا في استراتيجية تنمية القدرة الذاتية. فالهام هو بناء القدرة الذاتية الطاردة لنفوذ النظام العالمي والمقلصة لحجم التعامل معه. لأن تنمية الذاتية، هي أساس بناء شامل لقدرة البلد الذاتية، بحيث يستطيع التعامل مع النظام العالمي، من موقع أقرب إلى التكافؤ وأبعد عن التبعية، وهو ما يدعى "فك الروابط".

ولا شك أن مسألة "فك التقانة" في الوطن العربي، تشكل أسلوباً من أساليب الهيمنة والاندماج في السوق الرأسمالي العالمي، وآلية من آليات التبعية، التي تسمى التبعية التقانية، التي تبرز في المرحلة الراهنة لتطور الرأسمالية العالمية كأحد أهم أشكال التبعية، وتبتعد كثيراً عن أي إجراء تنموي. وهي إشكالية تجد قاعدتها في التجزئة الإقليمية للوطن العربي، تلك التجزئة التي تشكل ضمانة للتبعية، والتبعية ملازمة جديداً لاستمرار التخلف الاقتصادي- الاجتماعي والتقني. ولأن كل قطر عربي غير قادر بمفرده على التطور العلمي والتقني المستقل، فهو تابع بالضرورة. وإنجاز التطور العلمي والتقني المناسب يتطلب تصفية التجزئة والتبعية والتخلف. فالتقانة هي استخدام مجتمع معين للمعارف العلمية، في مرحلة تاريخية معينة، لحل مشكلات محددة

تواجهه، بما يتوافق مع ثقافته وقيمه الخاصة. فكل ثقافة تحمل 'رمزها' الوراثي' الذي يربطها بالمجتمع الذي أنتجها، وتحمل في طياتها معاني وقيماً ومواقف من البحث العلمي والثقافي تجعل منها عملية اجتماعية شاملة.

فالثقافة ليست هدفاً في حد ذاتها، بل وسيلة لتحقيق أهداف التنمية الذاتية . ويجب أن ينظر إليها على أنها مساعد في تنمية القدرات المحلية، لا أن تكون بديلاً عن تلك القدرات، إضافة إلى قدرتها على الوفاء بحاجات المجتمع لجميع فئاته، وليس لفئة أو طبقة معينة، وعدم قدرة الثقافة على الوفاء بالحاجات الأساسية، سوف يدعم مواقع الطبقات الأكثر ثروة في المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى عدم مساواة اجتماعية، ويخلق أخطاراً جسيمة تهدد المجتمع.

٦- استخدام اللغة العربية أداة للبحث في العلم والثقافة، لأن نجاح تنمية القدرة الذاتية العربية رهن باستخدام اللغة القومية. فالأمم التي حققت نجاحات كبيرة هي التي سيطرت لغتها القومية على حياتها سيطرة تامة. فالدكتور محمد رضا محرم يرى أن 'البعد اللغوي أوضح ملامح الاستلاب الثقافي حيث تكون القناعات المحلية قد استقرت بشأن قدرة اللغة الأجنبية على القيام بالدور ذاته' (محرم، ١٩٨٨، ٦٢). ويؤكد أن التبعية اللغوية في مجال العلم والثقافة تولد التبعية النفسية التي تجسمها التبعية السياسية-الاقتصادية. ويصنف العلم والثقافة اللذين يُرسمان في الأفطار العربية باللغة الأجنبية 'بأنه علم عقيم وتكنولوجيا بلا جذور'. فالأمة العربية لا تستطيع امتلاك العلم بالاستمداد والإعارة، والثقافة بالثراء، بل عليها 'استنبات العلم وتوطين الثقافة في اللغة العربية، ذلك أن الوطن الوحيد للعلوم، لكل العلوم، هو اللغة (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٢٨).

أما د. أحمد يوسف الحسن المؤرخ للعلوم العربية فيرى أن الإبداع العربي في العلوم توقف مع توقف تمجيد العلوم بالعربية، وأن النهضة الحقيقية مرتبطة بتأليف الكتب العلمية بالعربية (الحسن، ١٩٨٩، ٨٠). فاية أمة يمكنها أن تمنض العلم والثقافة (المستوردة بلغة أجنبية، لكن يستحيل عليها أن تتمثل ذلك إلا بلغتها القومية. والتمثل هو اكتساب العلم اكتساباً يمكن الأمة من توطيئ الثقافة، أي الإبداع والخلق. لكن الإبداع أولاً في الواقع. ولهذا فلن تغيير الواقع العربي سيؤدي إلى إبداع على مستوى العلم والثقافة.

والإبداع هو إنشاء أو إيجاد ما ليس موجوداً قبلاً. لكن ليس كل جديد إبداعاً، بل هو الكاشف عن علاقات أو دلالات أو قيم غير مسبوقة، ويتيح تفسيراً وتجديداً للرؤية وللخبرة الإنسانية. فلا حضارة من دون إبداع. فالإبداع أداة التغيير، وسبيل الاكتشاف العلمي، وهذا لا يتحقق إلا إذا توافر الفكر النقدي الحر، وامتلك الإنسان روح النقد العلمي.

٧- إن صوغ العلم واكتشافه والتعامل معه بتركيب علاقاته وقوانينه، تتطلب قدرة عقلية إبداعية عند الإنسان. وهذه لا يمكن أن تنمو وتزدهر إلا في أجواء الديمقراطية الشاملة للمجتمع. فعملية التحرر الاجتماعي والديمقراطي وضمان حقوق الإنسان تعдан مطلباً أساسياً وملحاً، ودونها لا يمكن توقع أي جهد إبداعي. فالارتباط وثيق بين منظومة العلم والثقافة ومنظومة الديمقراطية. فالديمقراطية شرط أساسي في تطور العلم والثقافة. ولكي يكون الإنسان حراً في تفكيره، صادقاً وصريحاً في إبداء رأيه، ومن دون نفاق وإحراج، يجب أن يعيش في جو ديمقراطي يحافظ على كرامته، ويمنع تقييد حريته، وقادراً على إبداء الرأي والمشاركة في صنع القرار وتنفيذه. وفي الحديث الشريف: "إذا لم يبق في أمي من يقول للظالم يا ظالم فقد تودع منها"، وقول الخليفة عمر رضي الله عنه "أصابك امرأة

وأخطأ عمر؛ كلها شواهد على حرية الرأي، الذي أدى إلى ظهور علماء الكلام والمعتزلة والفلاسفة والتصوف الفلسفي بأشكاله المختلفة. ولأن العلم هو الحرية. فهو أيضا أصل التقدم وقاعدته. ففي ظل القهر والتسلط يصبح عدم الاهتمام بالعلم والمعرفة هو السائد. ذلك لأن القهر والتسلط يفرزان سيكولوجية جديدة، سيكولوجية الرضوخ واليأس، وعدم الثقة بالمستقبل، سيكولوجية عدم الاهتمام بالعلم والمعرفة (حجازي، ١٩٨٤، غليون، ١٩٨٦). فالإبداع العلمي والتقني يرتبط أشد الارتباط بتوافر مناخ من الديمقراطية والحرية العامة.

المصادر

الأمم المتحدة (١٩٧٩) تقرير مؤتمر الأمم المتحدة لتسخير العلم والتكنولوجيا لأغراض التنمية، فيينا.

التميمي، عبد المالك (١٩٩٠) "العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية"، عالم الفكر، المجلس القومي للثقافة والعلوم والآداب، الكويت.

الجابري، محمد عايد (١٩٨٩) إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

الحسن، أحمد يوسف (١٩٨٩) تمازج من الإبداع التكنولوجي في الحضارة العربية والعوامل العربية العاجزة بين التنمية للخارج والتقصير في الداخل، الوحدة، مجلد ٥، العدد ٥٥، الرباط.

الخطيب، عمر (١٩٨٤) "الجوانب الأيديولوجية والسياسية والاجتماعية في الفكر التكنولوجي العربي"، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد ١٢، العدد ١، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.

الريس، نزار (١٩٨٦) "البحث العلمي في إسرائيل"، الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي، مركز دراسات الوحدة العربية وجامعة الكويت، بيروت.

الشويري، ظاهر خير الله (١٩٧٩) التمدن والمعارف، المكتبة الجامعة، بيروت.

الصفيدي، مطاع (١٩٧٩) "التقدم العربي والمجتمع الاستهلاكي"، الفكر العربي، العدد ٧، بيروت.

- العالم، محمود أمين (١٩٧٠) معارك فكرية، دار الهلال، القاهرة.
- العمر، عبد الله (١٩٩٠) "العلم والقيم الأخلاقية"، عالم الفكر، مجلد ٢٠، العدد ٤، المجلس القومي للثقافة والعلوم والآداب، الكويت.
- بدران، إبراهيم (١٩٨٨) حول مفاهيم العلم في العقلية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية والجامعة الأردنية، بيروت.
- حجازي، مصطفى (١٩٨٤) التخلف الاجتماعي. مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت.
- خضر، بشارة (١٩٨٩) "دور العلم والتكنولوجيا في نهضة المجتمع"، الوحدة، مجلد ٥، العدد ٥، الرباط.
- راشد، رشدي (١٩٨٥) تاريخ العلم والعطاء العلمي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميد شومان، بيروت.
- زحلائن، انطون (١٩٧٩) العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- زكريا، فؤاد (١٩٧٨) التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣، المجاس القومي للثقافة والعلوم والآداب، الكويت.
- زيدان، جرجي (١٨٩٢) "التمدن والعلم"، الهلال، مجلد ١٥، العدد ٧، القاهرة.
- سعيد، إدوارد (١٩٨٤) الاستشراق، الطبعة الثانية، مؤسسة الأبحاث العلمية، بيروت.
- شاهين، اسكندر (١٩٨٩) "هل يخشى على التمدن الحالي من الانقلاّب"، المقطف، مجلد ١٠، العدد ٦، القاهرة.

شهيد، عبد الله وثائق وآخرون (١٩٨٩) استراتيجية تطور العلوم والثقافة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز دراسات الوحدة العربية.

غليون، برهان (١٩٨٦) مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، بيروت.

قزم، جورج (١٩٧٩) "الشركات المتعددة الجنسية ومنفذ العالم الثالث إلى التكنولوجيا الحديثة"، الفكر العربي، العدد ٧، بيروت.

قزم، جورج (١٩٨٣) "العرب والعالم الأول"، المستقبل العربي، مجلد ٥، العدد ٤٨، شباط، بيروت.

قسم الدراسات (١٩٧٩) "بعض معضلات تحويل التكنولوجيا"، الفكر العربي، العدد ٧، بيروت.

محرم، محمد رضا (١٩٨٤) "تعريب التكنولوجيا"، المستقبل العربي، مجلد ٦، العدد ٦١، بيروت.

محمد، حركات (١٩٨٩) "تأملات حول الاستقلال التكنولوجي في الوطن العربي"، الوحدة، مجلد ٥، العدد ٥٥، الرباط.

محمود، زكي نجيب (١٩٨٧) تجديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت-القاهرة.

مراش، فرنسيس فتح الله (١٩٨٠) غابة الحق، دار الحمراء، بيروت.

منظمة العمل العربية (١٩٩٦) الشباب والتنمية، القاهرة.

موسى، سلامة (١٩٤٧) تربية سلامة موسى، دار الكاتب المصري، القاهرة.

هلال، علي الدين (١٩٨٢) "الأبعاد السياسية والاجتماعية لنقل التكنولوجيا في الوطن العربي"، المستقبل العربي، مجلد ٤، العدد ٣٧، بيروت.

يلوت، سالم (١٩٩٠) العلم والفلسفة في العصر الكلاسيكي، دار الطليعة، بيروت.

Arnaldez, R., (1977), Comment l'islam est ankylosé la Pensée Philosophique dans L'Islam? In classicisme et déclin culturel dans L'histoire de l' Islam (1956) , Paris.

Arnaldez, R., Massignon, L., (1966), La Science Arabe, in Histoire, Générale Des Science Sans La direction de Reté , Taton. T. 2. La Science antique et médiévale , P.U.F., Paris,

Colomy, P. (ed) (1990), Functionalist Sociology, Edward Elgar, Aldershot, Hants.

Colomy, P. (ed) (1990), Neofunctionalist Sociology, Edward Elgar, Aldershot, Hants.

Hamilton, P. (1983), Talcott Parsons, Ellis Horwood, Chichester/Tavistock. London.

Parsons, T. (1971), The System of Modern Societies, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

UNDP, (1998), Human Development Report, 1998, Oxford University Press, New York

UNDP, (1999), Human Development Report, 1999, Oxford University Press, New York

UNESCO, (1999), World Education Report 1999, Paris.

التأثير والتأثر في ضوء نظريات الاستجابة والتلقي مقدمة نظرية

د. نجم عبد الله كاظم

كلية العلوم والآداب-جامعة الحسين بن طلال

ملخص

لم يعد قارئ الأدب ينظر الناقد مثلياً نسبياً يأخذ ما يفترض أن يجده في النص، بل هو صار قارئاً إيجابياً يتفاعل مع النص لصنع معناه. من هنا أتت نظريات استجابة القارئ، والتلقي *Reader-Response, and Reception Theories*، وجوهر طروحاتها هو أن النص لا يملك معنى موضوعياً، وأن العمل الأدبي نشاط لا يتم من خلال النص، بل في عقل القارئ وعبر علاقته مع النص، لتتعدد بذلك معانيه بتعدد القراءات. ولما كان المتأثر في الأدب هو قارئ أصلاً، فقد جاءت ورقتنا هذه لتطرح الفرضية الآتية: إن الأديب المتأثر، كما هو حال كل قارئ متأثر، لا يتأثر بالنص كما لو أنه كان حيادي وموضوعي، بل بقراءته له. بعبارة أخرى إن عملية التأثير والتأثر تتم من خلال قراءة الكاتب للنص المفترض تأثيره فيه، وعبر فهمه وتأويله له، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعدد التأثرات بالنص الواحد أو الأديب الواحد بتعدد قراءات الأديباء المتأثرين بذلك النص أو الأديب نفسه.

وتمهيداً لدراسات تطبيقية كانت إشارتنا إلى بعض الكتاب الغربيين المؤثرين في الكتاب العرب، مثل كافكا الذي كانت له تأثيراته المتعددة في أشكالها بتعدد قرائها من الكتاب العرب.

* الكتاب مثل قارورة داخلها رسالة، ألقى بها في البحر

وربما تصل أو لا تصل إلى الجهة المرسل إليها

كارلوس فوينتسي

مع الفرق في أن القارورة تترك للصدفة والحظ وعليه

فقد تصل إلى أحد أو لا تصل، أما الكتاب فيكتب مع قصيدة

ووعي بوجود الناس الذين يجب أن يصل إليهم.

الباحث

المقدمة:

لقد صار معروفاً أن قارئ الألب لم يعد متلقياً فحسب، أو لنقل لم يعد متلقياً سلبياً يأخذ ما يفترض أن النص، أو المؤلف يريد إيصاله إليه، بل هو تخطى - بقصدية أو من دونها - وضعه بوصفه متلقياً سلبياً إلى وضعه بوصفه متلقياً فاعلاً. ومن هنا يكون مفهوما الاهتمام المتزايد، خلال العقدين الآخرين بشكل خاص، بنظريات استجابة القارئ، والتلقي Reader-Response and Response Theories، وإذا ما كان هذا الاهتمام حديثاً لدينا، فإنه قد صار، مع هذا، مألوفاً وفاعلاً على مستوى الكتابة والبحث

والندوات النقدية، بل التعليم أيضاً، الذي بحكم كونه - لطبيعته وليس لتخلفه - آخر الميادين انفتاحاً على الجديد، خاصة في الجانب التطويري.

وإذ اخترقت نظريات ومفاهيم ومقولات التلقي والقراءة صروح النقد بكل أنواعه ومناهجه وميادينه، وبمعزل عنها أحياناً، فقد كان من الطبيعي أن يجد كل منا، نحن الدارسين والنقاد، وأياً كان تخصصه الدقيق واهتمامه، نفسه معنياً بذلك. ومن هنا كانت التناقضات - ونحن معنيون بالأدب المقارن وبالدراسات المقارنة وبالتأثير والتأثر - إلى هذا الجانب المعرفي القديم الجديد. فربما يكون التأثير والتأثر أكثر الميادين صلاحية لتطبيق طروحات ونظريات القراءة والتلقي، ولذا تأتي ورقتنا هذه، لا لنقول فيها إننا سنبين فيها ذلك ونحسمه بقدر ما منطرح فيه فرضية رئيسية بشأنها مفادها: إن الأديب المتأثر، كما هو حال كل متأثر لا يتأثر بالنص كما لو أنه كاتب حيادي وموضوعي، بقدر تأثره بقراءته هو لذلك النص، بمعنى أنه يأخذ منه ويعطيه، وقد يحاوره، ليصل إلى رسالته أو معناه. والورقة تسعى للتدليل على صحة هذه المقولة أو الفرضية، على الأقل من الناحية النظرية والمنطقية، وليس من الناحية التطبيقية التي نأمل أن تتجسّد هذه الورقة في التمهيد لتحقيقها في دراسات أخرى لنا أو لغيرنا. وفي الحقيقة أننا، وفي دراساتنا لبعض التأثيرات الأجنبية في الرواية العربية انتبهنا إلى أن الكاتب بوصفه قارئاً قد لا يتأثر، حين يتأثر بالذي يقرأه، بالنص الأصلي ذاته، بل بترجمة هذا النص، وتحديدًا حين يقرأه مترجماً إلى العربية، وبالطبع لا يمكن أن يكون النص مترجماً هو ذاته بالتمام النص مكتوباً بلغته الأصلية. إن هذا بالتحديد قادنا وجبر قراءتنا ودراساتنا النقدية، المقارنة منها بشكل خاص، لأعمال روائية وقصصية مختلفة، إلى أن نكتشف أن المتأثر لا يتأثر، في حقيقة الأمر، بالنص، بل بقراءته هو للنص التي قد تختلف عن قراءة سواه، وهو ما قد يكون وراء رأي رينيه ويلك المبكر الذي يقول فيه: "عندما نرجع المرة بعد المرة إلى عمل قائلين إننا نرى فيه

أشياء جديدة كل مرة، فإبنا في العادة لا نعني أننا نرى المزيد في هذه الأشياء من النوع نفسه. وإنما نرى مستويات جديدة من المعاني، وأنماطاً جديدة من الترابط... فالعمل الأدبي الذي يظل يستحوذ على إعجابنا... لا بد أن يمتلك... خاصية تعدد المعاني والقيم^(١). وهذا ما صرنا نعرف الآن أن القراءات المتعددة تكشف عنه، أو بتعبير أدق، تُمسك في صنعه.

ونجد من الضروري ونحن نحدد موضوع ورقتنا، التي تقوم على إنجازات ميدانيين هما (الأدب المقارن وتحديد التأثير والتأثر) و(نظريات التلقي والقراءة)، أن نبين أن عنايتنا بنظريات التلقي والقراءة تأتي لا لذاتها، بل بحدود علاقتها بالتأثير والتأثر، وعليه سيكون عرضنا لها عاماً أكثر منه تفصيلياً.

التأثير والتأثر:

نظن من الطبيعي أن تتعدد تعريفات أو محاولات تعريف أي مفهوم أو حقل أو فرع معرفي أو جنس أدبي ما دام لا ينتمي إلى العلوم التطبيقية، ذلك أن مثل هذه المعارف والمفاهيم والعلوم غير المعنية بالماديات تتمرد عادة على التعريف. وبما لذلك يكون من الطبيعي أيضاً أن تتمثل تعريفات عدة، إذا أردنا استحضار مفهوم و مصطلح (الأدب المقارن) الذي قال عنه رينيه ويلك محققاً "إن اصطلاح الأدب (المقارن) متعب"^(٢). ولعل من المفيد أن نتوزع هذه التعريفات على زوايا نظر مختلفة تحدد لها طبيعة أصحابها ورؤياتهم واهتماماتهم وأزماتهم. وربما يكون الأولى بالتقديم هنا هو تعريف فان تيجيم، كونه أول مؤرخيه ومنظريه المهتمين، الذي يرى أن (الأدب المقارن) هو ذلك الفرع من الأدب الذي يعنى بدراسة تأثير أدب في آخر أو تأثره به، بعبارة أخرى "هو دراسة التأثيرات والتأثرات... فيتناول النتائج التي ينتهي إليها تاريخ الأدب القومي... ويضمها إلى النتائج التي انتهى إليها مؤرخو الآداب الأخرى... ويرمي إلى تكميلها وتنسيقها وضمها بعضها إلى بعض، ويعقد فيما بينها

وفوقها خيوط تاريخ أدبي أعم^(٣). أما غويار فيقول موسعا المفهوم بحكم التطور الذي شهده (الأدب المقارن) خلال الزمن الذي فصله عن تيغم: "هو تاريخ العلاقات الأدبية الدولية، فالباحث المقارن يقف بين أدبين أو عدة آداب"^(٤). ويكتف جوزيف شبلي ذلك أكثر فيقول إنه "دراسة العلاقات المتبادلة ما بين آداب شعوب مختلفة"^(٥). أما شبيخ المقارنين العرب الدكتور محمد غنيمي هلال فيجمع في تعريفه التلاقي والعلاقات، والتأثير والتأثر، فيقول عن هذا الأدب "إنه يدرس مواطن التلاقي في حاضرها أو في ماضيها، وما لهذه الصلات التاريخية من تأثير أو تأثر، أيًا كانت مظاهر ذلك التأثير أو التأثير"^(٦).

وإذ لا نريد هذه التعريفات لذاتها، فإننا يمكن أن نلاحظ بسهولة أن مركزيتها جميعاً تقريباً، وكما هو شأن غالبية التعريفات الأخرى، إنما تتمحور حول الصلات والتأثير والتأثر. فإن الدراسات المقارنة تقوم أساساً على العلاقات والصلات بين الآداب القومية المختلفة وعلى ما ينشأ عنها من تأثيرات أو تأثيرات. وحتى تلك المدارس التي لا تشترط هذا، كالدراسة الأمريكية بشكل خاص، لا تستبعد هذا الجانب الجوهرى من اهتماماتها، بقدر ما أنها لا تشترطه حين تنفض على تاريخية الأدب المقارن لحساب نقديته أو لنقل النصية فيه. ولا تتردد في جانبنا في القول: إننا لا نرى في الأدب المقارن الدراسات التي لا تقوم على الصلات والعلاقات وما ينشأ عنها من تأثير وتأثر، لأسباب تتعلق بواقع اهتمام (الأدب المقارن) وفوائده ووظائفه، مما لسننا هنا في مجال بحثه. وفي كل الأحوال تنصب عنايتنا، وبغض النظر عن الاختلاف، والأخذ والرد في ذلك، في التأثير والتأثر.

ولكن ماذا نعني بالتأثير والتأثر؟ هل هو أن يلتقط الأديب القارئ مما يقرأه شيئاً يضمه في ما سيكتبه بعد ذلك؟ أم هو أن يترك هذا الذي يقرأه شيئاً منه في ذلك الذي يكتبه؟ وكيف سنفرق إذن، إذا كان هو كذلك، بينه وبين التقليد؟ نعتقد أنه، مع وضوحه الذي ربما يصعب التعبير عنه أو التلليل عليه حصياً، يختلط حقيقة مع مسميات

واصطلاحات ومفاهيم أخرى يتقدمها التقليد الذي يدفعنا إلى أن نتذكره أو نستحضره بمجرد ذكر كلمة التأثير تحديداً، دون أن ينتهي هذا الاختلاط بالضرورة عنده، بل كثيراً ما يمتد إلى المسميات الأخرى التي يتداخل بعضها أحياناً مع التأثير والتأثر، مثل التضمين والانتحال والاقتباس والمحاكاة، وحتى المراقبة.

نعتقد أن أهم ما يفرق بين التأثير وغيره من المسميات، أو لنقل الفعاليات الإرادية وغير الإرادية، التي قد تتداخل معه، وخاصة التقليد والمراقبة - إذ قد يسهل تحديد التضمين والاقتباس والانتحال والمحاكاة والمسميات الأخرى - هو أن التأثير إنما يتم عادة عبر القراءة والإعجاب والفهم، وربما التأويل للعمل المقروء المتبوع بالاستيعاب والهضم وتمثل ذلك استيحاء في الكتابة، وبما يجعل من المؤثر رافداً ضمن روافد الكاتب المتأثر ومرجمياته، مع ضرورة أن يكون التأثير، الذي يعني به الأدب المقارن، تأثراً بأدب أجنبي^(٩). وعليه يقول بيشوا وروسو: إن التأثير الذي عني به الأدب المقارن هو 'التحولات التي تطرأ على فكر كاتب عند اتصاله بفكر كاتب أجنبي وبأنه العملية الميكانيكية الدقيقة والغامضة التي ينتج بواسطتها عمل أدبي من آخر'^(١٠). وفي كل ذلك لا بد من أن يكون للعمل المتأثر شخصيته أو خصوصيته التي لا ينتزعها التأثير. وهذا إلى حد كبير ما يعبر عنه بالأصالة، يقول محمد غنيمي هلال: 'محور التأثر في الأدب أو الإفادة من الآداب الأخرى هو الأصالة، أصالة الأفراد وأصالة القومية، والخطر كل الخطر في التقليد الأعشى... وعلاقة المتأثر أو المحاكي - في هذه الحالة - ليست علاقة التابع بالمتبوع، ولا علاقة الخاضع الممسود بسيد، بل علاقة المهتدي بنماذج فنية أو فكرية يطبعها بطابعه، ويضيف عليها صبغة قوميته'^(١١).

المهم هنا، أن التأثير والتأثير إنما يتم^(١٢) بالطبع من خلال الكاتب المفترض تأثره، ومن فهمه وتأويله واستيعابه لهذا الذي يقرأه. هنا نجد أنفسنا نقاد، ولا نقول من حيث لا نريد، إلى تعدد للقراءات بتعدد القراء، وهو ما سنأتي إليه بشيء من التفصيل فيما بعد، ولكننا نتوقف هنا عند ما نعتقد أنه كان وراء الوعي بهذه التعددية. فإذ تنطبق

التعددية في القراءات على القارئ، لا بوصفه أديباً أو ناقداً، أو نموذجياً أو غير نمونجي على حد تعبير إيكو - لأن الأمر يتعلق بالقراءة بشكل عام - فإن الوعي بهذا إنما انطلق من النقد وقراءة الناقد. فالمعروف أن النقد كان لقرون عديدة يركز اهتمامه على المؤلف، منطلقاً منه إلى النص، وحتى حين كان يهتم بالنص فإنه لم يكن ليخفف من اهتمامه بالمؤلف، بل كان هو منطلقه حتى في هذه الحالة، كما جسد ذلك مثلاً سانت بوف. ولكن في فترة متأخرة نسبياً، وتحديداً في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي، انتقل هذا الاهتمام من المؤلف إلى النص بوصفه هو ما يجب علينا أن نعني به، حتى في حضور المؤلف، كما تمثل ذلك بشكل خاص لدى الشكلايين الروس ومن تبهمهم أو تفرع منهم أو التقى وإياهم في بعض رؤياتهم وفلسفتهم... وصولاً إلى البنيويين. ولكن في كل الأحوال، ومع هيمنة النص، لم يتم تجاوز المؤلف تجاوزاً تاماً إلا عند القائلين بموت المؤلف من أمثال بارت الذي قال: 'ما أن يبدأ المؤلف بخط حرف حتى يسجل موته'، وبما يعني أن لا مكان للمؤلف وتأثيره في قراءة النص وتقويمه وتفسيره أو - بشكل خاص - تأويله، ومن ثم تلقى ما فيه أو ما يوجي به، وهو التطور الذي جاء باعتقادنا رداً على استراتيجية النقد القديم ومخله وآليته. وهكذا كانت الهيمنة لمسلطة النص، لكن هذه الهيمنة الجديدة لم تدم طويلاً، إذ مرعان ما برزت سلطة جديدة في النقد، لم ينتبه إليها أحد من قبل، تلك هي سلطة القارئ التي أدخل القائلون بها مفاهيم وطروحات أحدث أو كادت تحدث انقلاباً في النقد، مثل القراءة نفسها والتلقي أو الاستقبال والاستجابة... الخ. وجوهر تلك الطروحات - كما سنأتي إليها فيما بعد - هو أن النص لا يمتلك معنى موضوعياً، وأن العمل الأدبي نشاط لا يتم من خلال النص، بل هو يتم في عقل القارئ، أو ربما عبر العلاقة الخاصة - إن صح التعبير - بين القارئ والنص، وهكذا تعددت معاني النص الواحد بتعدد القراءات.

النص والقارئ:

إذاً للقارئ له قراءته الخاصة مهما كان نوع هذا القارئ، ومهما كانت طبيعة قراءته. وإذا لم يكن لهذه القراءات غالباً أن يتم التعبير عنها مادياً باستثناء قراءة الناقد، فإن هناك ما يمكن أن نسميه تعبيراً خاصاً عن القراءة، ويتمثل في قراءة القارئ حين يكون أدبياً، فيعبر عن قراءته وفهمه بشكل تأثر يظهر في ما يكتبه بعد القراءة بما يعني أن هذا التعبير لا يكون إلا عندما يمارس النص الذي يقرأه تأثيراً فيه. وعلى كل فأساس التأثير -إن وجد- هو الاستعداد للتأثر. فأن جمهور القراء في العالمين العربي والغربي على السواء ما كان ليتحمس للرواية الروسية، ولروايات فرانز كافكا الأسطورية الممعة في التشاؤم بعد الحرب العالمية الثانية، لولا تغير المجتمعات البشرية عامة إلى مجتمعات جماهيرية يضعف فيها شعور الفرد بقيمته المميّزة^(١١) والواقع أن مثل هذا ينسحب، كما يمكن أن نستنتج بسهولة، على ظروف الأفراد واستعداداتهم الفردية المختلفة بين الواحد والآخر. وعليه يكون من الطبيعي أن تتعدد أشكال التأثير والتأثر بتعدد القراءات. ولكن كيف تتعدد القراءات أصلاً؟ هذا ما عالجه طروحات ونظريات القراءة، القائمة على علاقة القارئ بالنص.

ولأن هذه الطروحات والنظريات تقوم أساساً على قراءة النص وتلقيه، يكون من البديهي الانطلاق في التعرض لها من مفهوم (النص). فماذا يعني هذا المصطلح؟ يقول ريكور، في أبسط وأشمل تعريفاته: "هو كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"^(١٢). وإذا لا نريد أن نخوض في فلسفة النص ومداخلاته الكثيرة، التي كثيراً ما تتوقف عند هذه الفلسفة ولا تتعداها إلى ما يعنيه النص وفق فلسفاته تلك لحقول التطبيق المختلفة، فإن أول إحالة يحيلنا إليها النص وفق هذا التعريف، وتحديداً من خلال القول إنه خطاب، هي إلى المؤلف الذي يجب أن يكون وراءه، ثم إلى القارئ الذي يجب أو يفترض أن يتلقاه، ذلك أن أي نص لا يمكن أن يوجد ما لم يكن هناك كاتب يقوم بإنتاجه

وصناعته، وبالتالي بثه في الناس، وانتفاء الكاتب يعني انعدام النص الأدبي وغايه^(١٣). كما أننا نكتب دائماً في مهبيل أن نقرأ، كما يقول بوتور الذي يضيف: 'وما قصدي من الكلمة التي أدونها إلا أن يقع عليها النظر، ولو كان نظري، ففي فعل الكتابة نفسه يكمن جمهور مفروض'^(١٤). وعليه فإذا قول الأديب المكسيكي كارلوس فوينتسي مثلاً الكتاب مثل قارورة داخلها رسالة، ألقي بها في البحر، وربما تصل أو لا تصل إلى الجهة المرسل إليها، نقول: مع الفرق في أن القارورة تُترك للصدفة والحظ، وعليه فقد تصل إلى أحد أو لا تصل، أما الكتاب فيُكتب، ومع قصديّة ووعي بوجود الناس الذين يجب أن يصل إليهم، أي القراء. لكن هذه القصديّة والوعي، أو على الأقل فاعليتهما يتم تحييدها بعد ذلك. وفي كل الأحوال يمتلك النص في ذلك استقلالية قد تكون كاملة عند بعض هؤلاء، ونسبية عند بعض آخر. لكن المهم هنا أن اتصالاً أو علاقة أو اتكاء أو تعلقاً ينشأ مباشراً وصريحاً في هذه المرحلة بعد أن يكون قبل ذلك -من زاوية نظر معينة- موجوداً بشكل غير صريح وضمني، بطرف آخر هو القارئ، وعليه فنحن 'نجد أنفسنا في هذه الحالة أمام ثنائية واضحة. فمن جهة يتمتع العمل/الكتاب (النص) كشيء بوجوده المستقل، ولكنه من جهة أخرى لا يجد معناه الكامل إلا عندما يصل إلى الآخرين/ القراء ويجعلهم يتفاعلون معه...ومن جراء هذه العملية فإن القراء يحققون أنفسهم كفاعلين (وليسوا كمفعولين)، لهم دور يلعبونه في العمل الفني (الكتاب) ويفنونه ويطورونه'^(١٥)، بل من خلال هذه الصلة بين القارئ فاعلاً والنص، إنما يتحقق المعنى، ولذا فقد تعددت المعاني بتعدد القراءات، وتبعا لذلك يكون مفهومنا قول بول فاليري قديماً: 'ليس هناك معنى صحيح للنص'^(١٦)، وقول ناقد آخر: 'ليست هناك قراءة واحدة لقطعة أدبية تستطيع أن تتزع كل ما فيها'^(١٧)، وقول نيتشه قبلهما: 'ليست هناك حقائق، بل تأويل فقط'^(١٨).

إن هذا الذي صار للكثيرين حقيقة، كان وراء بروز ما نسميها بسلطة القارئ، عبر آراء و طروحات تبلورت بشكل نظريات أحياناً، بشأن القراءة والتلقي لتؤدي بدورها

كحصيلية نقدية أو موقف مدخلي نقدي - إن صح التعبير - إلى انتقال كبير في الهيمنة من سلطة النص إلى سلطة القارئ، لتكون هذه السلطة القديمة في وجودها، والجديدة في فاعليتها النقدية، موضع اهتمام النقد نظرياً وعملياً، بحيث لم يعد شيئاً غير عادي أن تتعدد المداخل النقدية والتأويلات وأطر الفهم كثيراً. وهكذا قد تستمر النصوص الأدبية بقوانينها العامة ذاتها، وقد تبقى بعض الاستنتاجات، مهما كانت مناهج الوصول إليها، صالحة للكلام على هذه النصوص، أي قد تبقى هذه الاستنتاجات مقبولة زمنياً معيناً، ولكن هذا الزمن المعين لا يمكنه أن يكون دهرأ، لأنه، وبكل بساطة، تاريخي متغير ومولد^(١٦). وتسهم في تغيير هذه الاستنتاجات وما تستتبعه تعدد القراءات تبعاً لتعدد استجابات القراء جماعات وأفراداً.

نظريات الاستجابة والتلقي:

ربما صار معروفاً، في حقل القراءة والتلقي، أن هناك ما يسمى بنظرية استجابة القارئ أو نقد استجابة القارئ Reader- Response Theory، ونظرية التلقي أو الاستقبال Reception Theory. لكي نفهم ترابطهما - كما يبدو ذلك واضحاً في الحقيقة، ومع أنهما مجالان ضمن مجال أو حقل أكبر - يجب أن نعرف أن نظرية التلقي إنما هي تطبيق لنظرية استجابة القارئ^(١٧). والواقع نحن لا نرى بالإمكان، حتى إذا أردنا الفصل بينهما ابتغاء الدقة النقدية، الكلام عن أي منهما دون التطرق أو - على الأقل - الإشارة إلى الأخرى، وعليه يكون من الطبيعي أن نبدأ - ولا ننتهي - باستجابة القارئ، أو بإحدى نظرياتها، تلك هي

(القارئ في النص)، أو نظرية (التأثير) كما يسميها أصحابها، وعلى رأسهم فلفجـانج إيزر^(١٨) الذي ينبه إلى أن نظريته ليست نظرية الاستقبال التي تعنى بها مدرسة أخرى في ألمانيا، بل هي نظرية التأثير المتبادل بين النص والقارئ. فالعمل الأدبي ليس له وجود إلا عندما يتحقق، وهو لا يتحقق إلا من خلال القارئ. ومن ثم تكون عملية

القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل من قبل، هو العمل الأدبي نفسه. وهذا الواقع المشكل في النص الأدبي، لا وجود له في الواقع، حيث أنه صنعة خيالية أولاً وأخيراً^(٢١). ولعل في هذا ما يعيننا إلى ما قلناه، من أن العمل كشيء، يتمتع من جهة بوجود مستقل، ومن جهة أخرى لا يجد معناه إلا عندما يصل القارئ بأن يجعله يتفاعل معه. ومقارنة بين نظرية (التأثير) والنظريات الحديثة الأخرى، يمكن أن نقول تطبيقاً 'بينما نجد النظريات النقدية الحديثة تبحث عن منهج لاستقبال القارئ للنص يتبناه القارئ من قبل أن يشرع في عملية القراءة، نجد أن نظرية (التأثير) لا تهتم إلا بعملية القراءة، دون الاهتمام بمنهج مسبق، وعلى أساس أن النص لا يتم إلا من خلال حركة القراءة الواعية التي تتفاعل مع لغة النص تفاعلاً كلياً، وتتحرك معها، ولا تحيد عنها من البداية إلى النهاية'^(٢٢). وواضح من كل ما سبق أن إيرز، وكما هو إلى حد كبير حال أصحاب نظريات القراءة، يركز في القراءة على ما يراه أخذاً وعطاءً أو تبادلاً، أو قد يعبر عنه بأنه تفاعل، ويتم فيها -نعني القراءة- بين القارئ والنص. فترى نظرية إيرز 'أن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين، من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص، فيقدر ما يقدم النص إلى القارئ يضيفي القارئ على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود في النص'^(٢٣). مع أننا نتحفظ قليلاً هنا على تعبير 'قد لا يكون لها وجود في النص، لما قد توحي به من ألا يكون لما تخرج به قراءة النص علاقة فعلية بالنص، في وقت لا نرى فيه إمكان مثل هذا. بعبارة أخرى لا نرى إمكانية أن نقول، قراءاً أو نقاداً، عن النص ما ليس فيه أو يوحي به أو على الأقل، يشترك في تحقيقه وهو ما ينطوي عليه رأي إيرز هذا، بغض النظر عما إذا كان قد عناه فعلاً أم لم يكن. ولعل تعبير رامان سلدن عن ذلك أقرب إلى الدقة والقبول إذ يقول: "من منظور النقد المتجه إلى القارئ... أن المعنى في النص لا يصوغ ذاته أبداً، بل على القارئ أن يحفر في المادة النصية لكي ينتج المعنى"^(٢٤)، مع ملاحظة أهمية كلمة (ينتج) هنا التي لا تساوي التعبير الآتي: 'يضيفي القارئ على النص أبعاداً جديدة،

قد لا يكون لها وجود في النص، كما لا تساوي التعبير الآتي: 'يستخرج من النص' التي قد يقول فيها أكثر النقاد حداثة السابقين على نقاد القراءة. ويزعم ولغانغ أيزر أن النصوص الأدبية تحتوى دائماً على (فراغات) يمكن أن يملأها القارئ وحده^(٢٥)، لتفسير القراءة بذلك في اتجاهيهما اللذين قال بهما أيزر، من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص، 'ومن ثم تكون عملية القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل من قبل هو العمل الأدبي نفسه... وعندئذ تنصب عملية القراءة على كيفية معالجة هذا التشكيل المحول من الواقع، وتتحرك على مستويات مختلفة عن الواقع: واقع الحياة، وواقع النص، وواقع القارئ، ثم أخيراً واقع جديد لا يتكون إلا من خلال التلاحم الشديد بين النص والقارئ^(٢٦). ومهم هنا أن هذا (التشكيل الجديد لواقع مشكل) إنما يتم بمشاركة فاعلة من القارئ، كما هو واضح في طروحات النظرية، وعليه فمنطقي أن يكون لشخصية القارئ وخلفيته وثقافته وتوقعه دور في ذلك، وهي أمور تختلف بالطبع من فرد إلى آخر، أي من قارئ إلى آخر. لذا لنا أن نتوقع اختلاف القراءات واختلاف المعاني للنص الواحد.

ونظرية أيزر تتجاوز طروحات نظرية الاستقبال حول ما يسمى بأفق التوقعات.. التي تتحدد بتوقعات القارئ لحظة استقباله للعمل الأدبي، وهي التوقعات الثقافية والفنية والأخلاقية التي تتكون لدى القراء في ظروف تاريخية محددة، فإذا كان القارئ معاشراً لظروف العمل الأدبي، اقترب أفق التوقعات من هذا العمل^(٢٧). والتجاوز يكمن تحديداً في أن نظرية التأثير لا تريد للقارئ أن يعتمد على النص في الأحوال كافة، وهي تلغي تثبيت المعنى^(٢٨). كما أن نظرية أيزر تقول بدخول القارئ فاعلاً، وليس بالاعتماد على النص فقط، والفرق بين القولين واضح وهذا إنما يتم عن طريق ملء ما يسمى بالفراغات أو الفجوات. وفي نظرية أيزر يسيطر النص الأدبي جزئياً، بوصفه نتاجاً لأفعال الكاتب القصصية، على استجابات القارئ، ولكنه يحتوى دائماً على عدد من 'الفجوات' أو 'العناصر غير المحددة'. ويجب على القارئ أن يملأ هذه ذاتياً بطريقة

المشاركة الخلاقة مع ما هو معطى في النص الذي أمامه^(٢٩)، وبما يعني أن العمل الأدبي إذ يعتمد في تحقيقه على النص والقارئ، فإن معناه لا بد أن يتعدد بتعدد القراء، أو بالأحرى بتعدد القراءات.

أما نظرية التلقي التي طرحها هانس روبرت ياكوس،^{٣٠} فإنها تركز على تلقي النص الأدبي، إلا أن اهتمامها لا ينصب على استجابة قارئ فرد في وقت معين، ولكن على الاستجابات المقيّمة، للجمهور القارئ عامة للنص أو النصوص نفسها على امتداد زمنه. ويطرح ياكوس الرأي بأن النص لا يملك (معنى موضوعياً) ولكنه يحتوى فقط على بعض الخصائص التي يمكن وصفها بصورة موضوعية. واستجابة القارئ... هي النتاج المشترك لـ (أفقه) هو الخاص من التوقعات اللغوية والجمالية^(٣١). ولما كان هذا الأفق خاصاً بقارئ ما، على حد تعبيره، فقد كان من الطبيعي أن تتعدد معاني العمل بتعدد القراء اعتماداً على تعدد آفاق توقعاتهم، ولكن "وفي رأي ياكوس، فإن من الخطأ أيضاً القول: إن العمل كلي شامل، وأن معناه ثابت أبداً" ومنفتح على كل القراء وفي أي حقبة. ويعني هذا بالطبع أننا لن نستطيع تتبع الأفاق المتلاحقة التي قر بها العمل منذ زمن ظهوره حتى الوقت الحاضر وبالتالي فلن نستطيع استخلاص قيمة العمل الأخيرة، أو معناه النهائي، لأن ذلك يعني تجاهل وضعنا التاريخي الخاص^(٣٢). وتبعاً لذلك فإن معنى العمل وقيّمته تبقيان، من جهة موجودتين عند قراء حقبة تاريخية بعينها، وتبقيان من جهة أخرى في طور الكشف عنها على يد قراء حقبة تاريخية أخرى، ذلك أن كل نوع مختلف من الجمهور أو القراء يفرض استراتيجية مختلفة من التأويل، وهذا بأي حال يلمح إلى أن معنى النص يختلف من عصر إلى عصر، أو إلى أن أي شخص يكون قد فعل كل ما يقتضي فهم ذلك المعنى، يفهم معنى مختلفاً عن سابقه أو عن عصر سابق^(٣٣).

نعتقد أن تجاوزه ياكوس، ومن قبله كبير منظري استجابة القارئ أيزر، إلى آخرين، مثل فيش، لن يضيف الكثير إلى ما يقودنا في موضوعنا. وهكذا بتأمل النص وما يعنيه،

وفي ضوء مقولات الاستجابة والتلقي نجد أن لكل نص بعداً فردياً وبعداً اجتماعياً، لهما كلياً أو جزئياً علاقة بما رأيناها ثنائيات في النص: الاستقلالية والاستقلالية، المؤلف والنص، النص والقارئ، الذاتية والموضوعية... تتكوكب العلاقة بين الفردي والجماعي، بين الذاتي والكوني، بين المتخيل والواقعي المادي.. بين المستويات على اختلافها، وبين ما هو في هذه المستويات حركة صراعية تنمو مع الزمن.. وتستمر العلاقة، في اكتمالها ونقصانها، بين المتخيل والواقع المادي، بين زمن الكتابة وزمن المعاش، بين حركة الفكر في إنتاجها زمن الكتابة وبينها في إنتاجها فهماً بهذا الزمن، بين الفكر في ممارسة المعاش وبينه في إنتاج معرفة بما يمارس^(٣٣). وعموماً تدخل كل هذه في توجيه القراءة من جهة، وفي منح القارئ سلطة الفعل في النص من جهة ثانية. ولكن كيف يكون للبعد الفردي أو الذاتي والبعد الاجتماعي أو الموضوعي تحديداً دورهما أو أدوارهما في تحقيق النص وصنع معناه مما قد يكون الوجه الآخر للتأويل؟

نعتقد بأن ينطوي النص على البعد الاجتماعي يعني ضمناً، وبدرجة أو بأخرى، حضور القارئ فيه حتى قبل القراءة، إذا ما اتفقا على أن القارئ بشكل أو بآخر - وأحياناً حتى حين يختلف زمن التأليف والقراءة - هو جزء من ذلك البعد، خاصة حين يتصوره المؤلف قبل الكتابة ولتأهها. أما البعد الفردي فهو ما يفرضه المؤلف على القارئ، وعبره على القراءة من خلال النص في أثناء الكتابة. ولعل هذا إضافة إلى رؤية النص على أنه وجود مستقل، قد قاد النقد النصي إلى التأكيد على ما في النص وليس على ما هو خارجه، وعلى ما يوحى به النص والذي قد يبدو خارجه مما يلعب دوراً في تأويله. ولا نظن أن هذا يتناقص مع رأي أيزر - كما يبدو في الظاهر - إن لم نقل إنه في الواقع، يلتقي معه، حين يبين أن فعل القراءة لا يستطيع أن يقاوم عنصرين رئيسيين هما، و إن كانا موجودين في النص، فإن استخلاصهما يتم على نحو أو آخر وفقاً لأيدولوجية القارئ، أو على الأقل تبعاً لوجهة نظرة، أعني للخلفية الاجتماعية،

ولبناء النص، ويستدرك قائلًا: ولا أعني بذلك أن القارئ يأتي بشيء من الخارج ليضعه في النص.. ولكنني أعني أن القارئ لا يستطيع على كل حال أن يعلوم انضمامه، بطريقة أو بأخرى، في اكتشاف الواقع^(٣١).

تعددية القراءة، والتأثير والتأثر

إن هذا في الواقع ما نعتقد بضرورة وضعه في البال وحين نبحث تطبيقياً في التأثير والتأثر، مما قد يبدو جزئياً متعارضاً -وما لا نعتقد أنه كذلك- مع القول بهيمنة سلطة القارئ. كيف؟

إن القارئ أديباً يتأثر -حين يتأثر- بما في النص وبما يوحي به وربما بالمؤلف -من خلال النص، بل أحياناً حتى قبل دخوله إليه قراءة، نعني حين يحضر هذا المؤلف بما هو معروف عنه قبل القراءة وأنشأها. ولكن ذلك كله إنما يكون ضمن قراءة لها خصوصيتها المتكونة من ذات القارئ ومرجعياته، ومن ثم رؤيته المتبلورة من ذلك كله لهذا الذي يراه في النص، وبما لا يعني بالنتيجة أنه سيتأثر بالنص مستقلاً، بل بالنص مقروءاً ومؤولاً من القارئ نفسه بفاعلية كل تلك العناصر. أي إن القراءة تلعب الدور الأساسي في التأثير الذي يمارسه العمل الأدبي. -ولا نقول النص- في الأديب القارئ. فإذا كان قد أصبح مفهوماً أن قراءة الإبداع هي عملية خلق أو جزء من عملية الخلق الإبداعي، وبالتالي فهي تشترك بشكل جوهري في تحديد حدود النص وطبيعته وعطائه أو قيمته، أو لنقل معناه، فإن من الطبيعي لنا أن نتوقع اختلاف التأثير بالنص الواحد وتبعاً لاختلاف القراءات وتعددها ولما نقود إليه من تعدد المعالجة والتأويلات.

هكذا يكون من الطبيعي ما نراه من تعدد التأثيرات بنصوص بعينها، خاصة حين تكون تلك النصوص المؤثرة لها خصوصيتها التي تكشف عنها القراءات المتعددة، والمتمثلة في أنها غنية في تنوع أوجهها أو ربما جاز لنا استعارة التعبير العربي القديم والقول إنها حمالة أوجه، مع عمق وديمومة قدرتها على العطاء. وهذا ما ينطبق على نتاج

أدباء كثيرين، من أبرزهم فرانز كافكا، وإلى حد ما فيكتور ديمترييفسكي، وتسي. إيس-اليوت، ووليم فوكنر... وغيرهم، ممن هم في الوقت نفسه من أكثر الأدباء -أو كانوا من أكثر الأدباء- انتشاراً في الوطن العربي، الأمر الذي يجعلهم نماذج تطبيقية مناسبة لهذا الذي طرحته ورقتها. فحين مارس كافكا مثلاً تأثيراته في جيل أدبي عربي كامل تقريباً، لم تكن تأثيراته تلك واحدة أو متشابهة في أعمال كل الأدباء العرب المتأثرين بل تنوعت بتنوع قراءاتهم وفهمهم وتأويلاتهم. فكان تمثل جورج سالم مثلاً لفكرة (الارتداء) الوجودية الكافكوية في روايته 'في المنفى'، بينما صبغ الإحساس بالاضطهاد الذي ركب جل أبطال كافكا، بطلي محيي الدين زنكنه في روايته 'ويبقى الحب علامة' و'بحثاً عن مدينة أخرى'. أما جبرا إبراهيم جبرا فهو في روايته 'الغرف الأخرى'، رأى وأخذ العالم الكافكوي بتفصيليته شبه الواقعية والمؤطرة بإطارها العلمي ليضع فيه بطله وسط حيرة كافكوية. وهذا الذي قلناه عن تأثيرات كافكا يمكن أن يقال عن تأثيرات فوكنر، خاصة من خلال روايته الشهيرة 'الصخب والعنف'. فإذا لم يرَ عسانا كنفاني فيه إلا ذلك التشخيص للزمن فكتب روايته 'ما تبقى لكم' انطلاقاً -من الناحية الفنية- من هذه الرؤية، رأي غائب طعمة فرمان؟ أزمة رواية فوكنر أزمة عائلة، وكانت لدى فؤاد التكرلي أزمة وجود.

الأمر نفسه يمكن أن يقال عن أدباء مؤثرين آخرين. فبال تأكيد أن تأثيرات تسي. إيس-اليوت في السياب، هو غير تأثيره في عبد الصبور، أو البياتي؛ وتأثيرات ديمترييفسكي في جبرا هي غير تأثيراته في محفوظ... وهكذا.

هنا يمكن أن نلاحظ أن القراءات تختلف بالطبع، وتبعاً لذلك تختلف التأثيرات، بين الأدباء حتى حين يكون هذا الذي يلاحظونه في الأعمال التي يقرؤونها، ويؤولونها، واحداً. وهذا يقودنا إلى أن نقول أخيراً، وكنتيجة، إن ما ندعيه، خاصة في الجانب التطبيقي، إنما هو عملية معقدة، وتحديداً في جانبها القرآني، ذلك أننا حين نقول ما نقوله، سواء أكان ذلك عن الأدباء المؤثرين، أم عن نزع تأثرهم بهم من الأدباء

العرب، فإننا نقوم بقراءة قراءات الأدباء المتأثرين للأعمال المفترض تأثيرهم فيهم،
منمكية في أعمالهم. وعليه ومن منطلق نظريات القراءة ومفاهيمها وتعددتها، فقد
تتفق قراءة قارئ ورقتنا معها وقد لا تتفق،، فهي أولاً وأخيراً قراءة.

الهوامش

- ١- رينيه ويلك، مفاهيم نقدية، ترجمة د. محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧، ص ٤٨٣.
- ٢- رينيه ويلك و أوستن واين، نظرية الأدب، ترجمة محيى الدين صبحي وحسام الخطيب، ص ٥٧.
- ٣- فان تيغم، الأدب المقارن، دار الفكر العربي، ص ١٦-١٧.
- ٤- م.ف. غويار، الأدب المقارن، ترجمة د. محمد غلاب، القاهرة ١٩٥٦، ص
- 5- Joseph T. Shiply, Doctinary of World Literary Terms, London, 1979, p 601
- ٦- د. محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، ص ٩.
- ٧- نقول هذا انطلاقاً من مفهوم المدرسة الفرنسية للأدب المقارن بالطبع.
- ٨- كلود بيشوا وأندرية ميشل روسو، الأدب المقارن، ترجمة رجاء عبد النعيم جبر، الكويت، ١٩٨٠، ص ٧٨.
- ٩- د. محمد غنيمي هلال، مصدر سابق، ص ١٠٦.
- ١٠- نعلم غالباً إلى التكلم عن التأثير والتأثر بصيغة المفرد، كونهما عملية واحدة كما هو واضح.
- ١١- مجدي وهبه، الأدب المقارن، مكتبة لبنان والشركة المصرية للتأليف والنشر - لونغمان، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٧.

١٢-بول ريكور: النص والتأويل، ترجمة منصف عبد الحق، مجلة (العرب والفكر العالمي)، ع ٣٤، ١٩٨٨.

١٣-د. حسين خمري، بنية الخطاب النقدي.. دراسة نقدية بدار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ١٩٩٠، ص ١٠٠.

١٤-ميشل بوتور، بحث في الرواية الجديدة، ترجمة فريد انطونيوس، منشورات عويدات، بيروت، ١٩٨٢، ص ٨٧.

١٥-جمال شحيد، في البنيوية التركيبية * دراسة في منهج لوميان غولدمان، دار ابن رشد، بيروت، ١٩٨٢، ص ٨٧.

١٦-امبرتو ايكو، القارئ النموذجي، ترجمة أحمد بو حسن، مجلة (أفاق)، الرباط، ٨٤-٩، ١٩٨٨، ص ١٤٠.

17- Wilfred L. Guerin and others, A Handbook of A approaches to literature, U. S. A. 1979, p242

18- Susan Sontage , Against Interpretation , In: David Lodge(Ed.): 20th Century Literary Criticism , London & New York , 1972, p654. Also see p660.

١٩-يمنى العيد، في معرفة النص، دار الأفاق الجديدة و دار الثقافة، بيروت والدار البيضاء، ١٩٨٤، ص ١٧.

20- M.H. Abrams, A Glossary of Literary Terms, U.S.A, 1981,p155.

٢١-نبيلة ابراهيم، القارئ في النص' نظرية التأثير والاتصال' مجلة (فصول) القاهرة، ع ١، م ١٩٨٤، ص ١٠١.

٢٢-المصدر السابق، ص ١٠٢. والواقع أن هذا يرجعنا إلى الأماص الفلسفي الذي انبثقت منه نظرية التأثير والاتصال، كما يؤكد إيرز نفسه، وهو الفلسفة الظواهرية، 'وخلاصة القول إن الظواهرية ترفض الافتراض المسبق عند الدخول في علاقات الأشياء، كما أنها ترفض فرض أي منهج يؤدي إلى تثبيت الشيء، ويعطل الحركة الدينامية للبحث والاكتشاف'. المصدر السابق.

٢٣-المصدر السابق، ص ١٠١-١٠٢.

٢٤-رامان سلدن، نقد استجابة القارئ.. نقاده ونظرياته، ترجمة سعيد الغانمي، مجلة (أفاق عربية)، بغداد، ع ٨، ١٩٩٤، ص ٣٢.

٢٥-المصدر السابق، ص ٣٢.

٢٦-نبيلة إبراهيم، مصدر سابق، ص ١٠٢.

٢٧-المصدر السابق.

٢٨-المصدر السابق.

29-Abrams, op. cit. P47

30- Ibid, p155.

٣١-سلدن: مصدر سابق، ص ٣٤.

32- E.D. Hirsch, Validity in Interpretation , New Haven and ,
London, 1967, p137.

٣٣- يمنى العيد، مصدر سابق، ص ١٤.

٣٤-نبيلة إبراهيم، مصدر سابق، ص ١٠٤.

المراجع

أ - المراجع العربية والمترجمة إلى العربية:

- إبراهيم، نبيلة: القارئ في النص " نظرية التأثير والاتصال"، مجلة (فصول) القاهرة، ع١، م٥، ١٩٨٤.
- ايكو، أمبرتو: القارئ النموذجي، ترجمة أحمد أبو حسن، مجلة (أفاق)، الرباط، ع ٨-٩، ١٩٨٨.
- بوتور، ميشل: بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة فريد انطونيوس، بيروت، منشورات عويدات، ١٩٨٢.
- بيشوا، كلود واندريه ميشل روسو: الأدب المقارن، ترجمة رجاء عبد المنعم جبر، الكويت، ١٩٨٠.
- تيفيم، فان: الأدب المقارن، ترجمة (بدون)، دار الفكر العربي، (د.ت).
- خمري، بدحسين: بنية الخطاب النقدي. دراسة نقدية، بغداد، دار الشؤون الثقافية، ١٩٩٠.
- ريكور، بول: النص والتأويل، ترجمة منصف عبد الحق، مجلة (العرب والفكر العالمي)، ع٣، ١٩٨٨.
- سلدن، رمان: نقد استجابة القارئ.. نقادة ونظرياته، ترجمة سعيد الغانمي، مجلة (أفاق عربية)، بغداد، ع٨، ١٩٨٤.
- شحيد، دجمال: في البنيوية التركيبية.. دراسة في منهج لوسيان غولمان، بيروت، دار ابن رشد، ١٩٨٢.

- العيد، يمني: في معرفة النص، بيروت، دار الأفاق الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء ١٩٨٤.
- غارودي، روجيه: واقعية بلا ضفاف، ترجمة حليم طوسون، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٨.
- كاظم، د. نجم عبدالله: الرواية في العراق ١٩٦٥-١٩٨٠ وتأثير الرواية الأمريكية فيها، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧.
- هلال، محمد غنيمي: الأدب المقارن، دار الثقافة ودار العودة، بيروت (د.ت.).
- وهبة، مجدي: الأدب المقارن، مكتبة لبنان والشركة المصرية العالمية للنشر - لونكمان، القاهرة، ١٩٩١.
- ويلك، رينيه: مفاهيم نقدية، ترجمة د. محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧.

ب- المراجع الإنكليزية:

- Abrams, M. H.: A Glossary of Literary Terms, U.S.A, 1981.
- Guerin, and Others: A Handbook of Critical Approaches to literature, Harber & Row publishers, U. S.A., 1979.
- Lodge, David (Ed.): 20th Century Criticism -A Reader, London & New York, 1972
- Shiply, Joseph: Dictionary of World literary Terms, London, 1979.

نظم المعلومات الجغرافية (GIS)

واقع وآفاق استخدامها في سورية

د. بهجت محمد

قسم الجغرافية-جامعة دمشق

ملخص

يعرف المتابعون السرعة الهائلة التي تميز حركة المعلومات على اختلاف أنواعها عبر العالم، وذلك بفضل تطور الاتصالات وشبكات المعلومات التي ترافق نموها بفتح الحدود المعلوماتية إلى أبعد الحدود. ولعل نظم المعلومات الجغرافية أهم نظم معالجة المعلومات والمعلومات المكانيّة التي عرفها العالم حتى الآن، والتي تستند أساساً على تقنيات الحاسب الآلي ومنهج النظم في دراسة الظواهر المكانيّة بما يسمح بإعطاء نتائج وحلول دقيقة وسريعة لمسائل مكانيّة معقدة.

لقد تم إدخال برمجيات نظم المعلومات الجغرافية إلى سورية منذ مطلع التسعينات، وبدأت العديد من الجهات التي اكتتبت هذه البرمجيات بإجراء بحوث تطبيقية باستخدامها، غير أن هذا الاستخدام مازال برأينا بسيطاً، وما زالت معظم الإمكانيات التي تتيحها هذه النظم غير مستخدمة. كما يعاني هذا الاستخدام أحياناً من الانعزالية وعدم كفاية التعاون بين المؤسسات والتخصصات المكانيّة المعنية بهذه النظم والمشاريع التي تنفذ بواسطةها. ولا بدّ من تجاوز هذه المرحلة بتصميم أكبر لهذه النظم واستيعاب أفضل لها، وتعاون مثمر بين الاختصاصات والجهات المعنية بها و بتطبيقاتها.

أولاً: مقدمة:

يتسارع التطور العلمي - التقني في العالم محققاً قفزات يتسع مداها في كل مرة عن سابقتها، وكثيراً ما يطلق على المرحلة الراهنة من التطور اسم الثورة العلمية-التقنية، وذلك تعبيراً عن هذا التسارع الكبير والآثار الهائلة الناجمة عنه. ولعل أهم العوامل التي دفعت بهذا الاتجاه هو تطور العلوم الأساسية أو الأم، وبخاصة الرياضيات والفيزياء التي أفرزت فروعاً متقدمة مثل الكبريتيكا، والنمذجة الرياضية، وعلوم الإلكترونيات، وقد أدى الربط بينها إلى ظهور المعالجة والنمذجة الآلية للمعطيات، وظهور المعلوماتية، التي يمكن تعريفها بأنها الفرع العلمي الذي يهتم بطرق جمع المعلومات، ودراسة خصائصها، وأساليب معالجتها، وإعادة تنظيمها، وحفظها ونشرها، وتفسير سبل استخدامها في مختلف المجالات العلمية والعملية، وذلك كله بالاعتماد على تقنيات الحاسب الآلي، وبرمجة العمل بواسطته.¹

ولعله من المفيد هنا التمييز بين المعلوماتية - Informatic وبين المعلومات - Information، حيث إن المعلومات هي المعطيات المنسقة التي نملكها عن شيء معين أو ظاهرة ما، وهي بالتالي مادة عمل المعلوماتية. أما نظم المعلومات - Information Systems فهي مجموعة المعلومات المتعلقة بظاهرة واحدة أو مجموعة من الظواهر المرتبطة مع بعضها بتأثير متبادل تحكمه عوامل مكانية أو زمانية أو سواها. أما مفهوم المعلومات الجغرافية - Geo-Information فهي معلومات عن ظواهر وأشياء لها ارتباط بالمكان، ولكن ذلك يختلف بالطبع عن مفهوم المنظومات الجغرافية - Geo-Systems التي يقصد بها مجموعة الظواهر الجغرافية التي يوحّد بينها المكان والتأثير والتأثير المتبادل. وأخيراً لا بدّ من التعريف بمفهوم المنهج المنظومي للبحث-

¹ Teoreticheskii Problemi Cartography, MGU, 1993, p123: Berliant.A.M. (بالروسية)

Systematic Method Research الذي يعتمد على مبدأ أخذ كل العوامل المؤثرة والمتأثرة بعين الاعتبار عند دراسة ظاهرة ما^٢، هذا المبدأ الذي يعد الأساس الذي بنيت عليه نظم المعلومات الجغرافية- Geographic Information Systems والذي غالباً ما يعرف باختصار بأنه أداة بحث تعتمد على المعلوماتية وبرمجيات الحاسب الآلي. غير أن هذا التعريف لا يفي بالمعنى، ولا يعبر بدقة عن وظائف نظم المعلومات الجغرافية، والتي سنعرّف بها قبل أن نعطي تعريفاً شاملاً لهذه النظم.

هدف البحث ومبرراته: صحيح أن هذا العصر -عصر المعلوماتية، يتميز بالسرعة، وهي سرعة في ظهور الجديد، وسرعة في انتشاره. ومن المسلم به أن وسائل الاتصال هي التي تقف وراء هذه السرعة، والمشكلة التي تعيق أو تؤخر وصول التّقانة المعلوماتية- بما فيها نظم المعلومات الجغرافية- في الكثير من البلدان النامية، تتمثل في أولويات الحياة، التي تفرضها الأحوال المادية، كما تتمثل أيضاً بالخوف من الجديد، والتقاصص عن استيعابه. ومن هذا المنطلق، وبالرغم من مرور أكثر من عقدين على بداية الانتشار الواسع لنظم المعلومات الجغرافية، إلا أن انتشارها في الوطن العربي لم يتجاوز العقد الواحد في معظم البلدان، بما في ذلك سورية. كما أن مفهوم هذه النظم مازال مشوشاً أو غامضاً عند الكثيرين، بمن فيهم المختصون بالدراسات المكانية. ولذلك فإن هذا البحث يهدف إلى توضيح صورة نظم المعلومات الجغرافية، وتحديد علاقاتها مع العلوم المختلفة، وتحديد مواصفاتها، وأوجه الاعتماد عليها. ولا شك أن هذا البحث سيبدو متأخراً بالنسبة إلى من تجاوزوا مرحلة استيعاب المعلوماتية ونظم المعلومات الجغرافية، وانتقلوا إلى مرحلة الإبداع فيها.

^٢ Cartographicheski Method Isledovania, MGU, 1983,p14:Salishev K.A. (باللغة

الروسية)

ثانياً: تعرف بنظم المعلومات الجغرافية:

أ- أهم الخصائص والوظائف التي تتمتع بها نظم المعلومات الجغرافية:

- ١- ارتباط جميع المدخلات سواء كانت جدولية أم نصية أم خرائط أم صور ومنعكسات طيفية بالمكان المدروس، وتحويل جميع هذه المعلومات إلى الصيغة الرقمية التي يتعامل بها البرنامج الحاسبي.
- ٢- تشكيل المعطيات المتعلقة بالمكان على شكل شرائح أو طبقات-Layers، وإمكان عرضها ومعالجتها منفصلة أو مجتمعة بأي ترتيب يريده الباحث.
- ٣- إمكان رسم الخطوط والأشكال والرموز المختلفة بما يتناسب مع المعطيات المتوافرة عن المنطقة المدروسة، وإظهار النتائج على شكل خرائط ورسوم بيانية بواسطة الحاسب، وطباعتها عند اللزوم بسهولة وسرعة، مع إمكان إجراء أية تعديلات على المعطيات وعلى الخرائط الناتجة.
- ٤- إمكان قياس الأبعاد والمساحات، والتعرف إلى الأشكال، والتحويل حسب طرائق الإسقاط المختلفة.
- ٥- إنجاز العمليات الإحصائية المختلفة للمعطيات المكانية، بالشكل الذي يتناسب مع الغاية من البحث، بما في ذلك عمليات التدوير والتقريب، وحساب المعاملات الإحصائية المختلفة.
- ٦- التحليل والتركيب للعلاقات المكانية، وفق ما يطلبه الباحث، بما في ذلك إظهار هذه العلاقات عن طريق الأشكال والخرائط، وإعطاء النتائج الكمية لهذه العلاقات.

- ٧- إمكان مراقبة التغيرات التي تطرأ على عناصر المكان، وإظهار هذه التغيرات الحاصلة أو المتوقعة، على شكل جداول أو رسوم بيانية أو خرائط.
- ٨- إجراء التحليل الجغرافي الشامل لعناصر المنظومات الجغرافية، والبحث عن المتشابهات، وتصنيفها، وإجراء التقسيم المكاني بناء على نتائج التحليل الجغرافي، بما في ذلك إجراء التصنيف اللوني لمتعكسات سطح الأرض، والمخزنة في قاعدة المعلومات الجغرافية رقمياً.
- ٩- إمكان الحصول على أشكال متحركة أو أشكال ثلاثية الأبعاد، يسهل استخدامها فهم عناصر المكان.^٣

ب- متطلبات العمل بنظم المعلومات الجغرافية:

- ١- التجهيزات الفنية Hard-wear- التي تتكون من حاسب مناسب، وتجهيزات إدخال مثل لوحة المفاتيح Keyboard والمرقم (المرقم) Digitizer والماسح الضوئي Scanner والفأرة-Mouse، وتجهيزات إخراج مثل الطابعات العادية-Printers بأنواعها والراسمات بأنواعها-Plotters
- ٢- البرمجيات الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية-Software والتي يمكن أن تحتوي على خصائص قليلة أو كثيرة حسب نوع البرنامج والغاية منه.
- ٣- أشخاص مدربون قادرين على القيام بهذه الأعمال، ويمتلكون أرضية علمية مناسبة للتطبيقات التي ينوون القيام بها باعتماد نظم المعلومات الجغرافية.
- وتعدّ هذه المكونات أدوات العمل، لكن استخدام هذه الأدوات يعبر في الواقع عن منهج وطريقة في البحث المكاني، تستند إلى تقانات الحاسب الآلي والبرمجيات

^٣ Berliant A.M. Geoikonica, Moskva, Astrea -1996 (باللغة الروسية)

الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية. فالحاسب وأجهزة لإخخال المعلومات وإخراجها هي أدوات نظام المعلومات الجغرافية، أما البرمجيات فإنها تعكس مجموعة من الخيارات المناسبة للبحث المكاني، ولا يمكن لشخص يتقن استخدام هذه الأدوات أن يقوم ببحث مكاني (جغرافي أو جيولوجي أو غيرهما) إذا لم يكن لديه إلمام كاف بمناهج البحث في هذه العلوم، عدا عن الإحاطة الجيدة بالمسألة المطروحة للبحث. وانطلاقاً من كل ما تقدم يمكن إعطاء التعريف التالي لنظم المعلومات الجغرافية: طريقة في البحث المكاني تعتمد على تقنيات الحاسب الآلي وبرمجيات خاصة، لتأمين السرعة والدقة في جمع ومعالجة ونمذجة وتحليل المعلومات المكتوبة وإخراجها بالشكل المناسب بغية استخدامها في حل المسائل المكثية أو خدمة غرض محدد.

ثالثاً: علاقة نظم المعلومات الجغرافية بالعلوم المكانية:

١ - علاقتها بالجغرافية: يرى عدد من الاختصاصيين غير الجغرافيين أن الرابط ما بين نظم المعلومات الجغرافية والجغرافية، ينحصر بكون المعلومات التي يتم إدخالها ومعالجتها بهذا النظام لها إحداثيات طولية وعرضية -أي لها ارتباط بالمكان-، وهم بذلك يحاولون تأكيد الهوية غير الجغرافية لهذه النظم، كما يؤكد بعضهم ضرورة على تعريب المصطلح نفسه، ويقولون: إن التعريب الصحيح هو: نظام المعلومات الجغرافي، وليس الجغرافية، وبالتالي ينسبون النظام إلى الجغرافية، وليس المعلومات. ولا بد من ملاحظة أمر هام هنا وهو أن النظام يرتبط قبل كل شيء بالطريقة المعلوماتية - الحاسوبية لجمع وحفظها ومعالجتها المعلومات بطرق رياضية مختلفة فهو نظام معلوماتي، بينما تشترك كل المعلومات المدخلة بكونها مكانية (أي لها مواقع جغرافي محدد)، فهي جغرافية بدرجة ما، ومصاغة بطرائق رياضية مناسبة للتعامل معها في البرنامج الحاسبي، ومن هنا فإن وصفها بالمعلومات الجغرافية هو وصف في مكانه برأينا. وذلك مع

الإشارة إلى أن المنهج المتبع في دراسة أي ظاهرة ينظم المعلومات الجغرافية، هو المنهج المنظومي المعتمد في مختلف العلوم.

وفي الوقت نفسه فإذا كانت الترجمة الحرفية لكلمة -Geographic هي جغرافي، فإن بعض المصادر الإنجليزية تورد لها -Geographical أي جغرافية، وفي كل الأحوال فإن الترجمة الحرفية قد لا تعبر دوماً عن المفهوم الصحيح للمصطلح، تماماً كما هو الحال بالنسبة إلى المصطلح الإنجليزي -Computer science الذي يقابل -Informatic الفرنسية الأصل- أي المعلوماتية، بينما لو أخذنا المعنى الحرفي للمصطلح، لكأنت الترجمة علم الحاسب. وبالرغم من هذه الاختلافات غير الجوهرية في ترجمة مصطلح نظم المعلومات الجغرافية، وفي تبعيته العلمية، فإن المهم هو فهم خصائصه وكيفية استخدامه، ويكاد لا يختلف اثنان على الطبيعة المكانية للمعلومات، كما يعرف الجميع ارتباط هذا النظام بعلوم الحاسب والمعلوماتية، بالرغم من عدم وجود إشارة إلى ذلك في المصطلح الأصلي.

غير أننا نرى ارتباط نظم المعلومات الجغرافية بالجغرافية ارتباطاً مزدوجاً، الأول: من خلال ارتباط المعلومات كافة التي يتم التعامل معها بالمكان، والثاني: من خلال الاتساع والتنوع الكبير للوسط الجغرافي حيث إن مجال عمل الجغرافية يضم كل ما يقع على سطح الأرض وما في الغلاف الجوي، من مكونات طبيعية وبشرية واقتصادية ترتبط بالمكان. وذلك مع الأخذ بالحسبان اشتراك علوم أخرى كثيرة بدراسة مكونات الوسط الجغرافي، وبمعد جزءاً من مادتها العلمية. وما يميز تناول الجغرافية لهذه المكونات، عن العلوم الأخرى، هو الربط بين هذه المكونات وبين المكان الذي توجد به، حيث يجيب البحث الجغرافي أولاً عن سؤال أين؟ ثم يجيب عن

الأسئلة الأخرى مثل كم؟ وكيف؟ ولماذا؟ ومتى؟، لأنه علم المكان من حيث خصائصه وعلاقاته، يوحد بين الظواهر المختلفة، التي يجمعها المكان، وترأها كلاً متكاملًا.^٤

ومن هذا المنطلق فإن علاقة الجغرافية بنظم المعلومات الجغرافية، لا تقتصر على المكان -مسرح الأحداث- إنما بالمادة المدروسة، والربط بين العناصر المختلفة التي يجمعها هذا المكان، بما في ذلك استخدام أنظمة المعلومات الجغرافية..

٢- علاقة نظم المعلومات الجغرافية بعلم الخرائط (الكارتوغرافية) والاستشعار عن بعد:

عبرت الخرائط عن المعارف الجغرافية، وارتبطت المؤلفات الجغرافية بالخرائط منذ آلاف السنين، غير أن علم الخرائط المعاصر، لا يقدم خدماته للدراسات الجغرافية فقط، وإنما لعدد آخر من العلوم التي تهتم بالمكان، وقد شهد هذا العلم في النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً هاماً أفرزته المدرسة الكارتوغرافية السوفييتية بزعماء العالم الكارتوغرافي الروسي قسطنطين ساليشف^٥ والمتمثل بالنمذجة الكارتوغرافية- الرياضية (Cartography-Mathematics Modeling)، ومنهج البحث الكارتوغرافي- Cartographic Method Research، حيث تؤكد هذه المدرسة أن الخرائط ليست مجرد أوعية لحفظ المعلومات، أو أفضية لنقلها، أو لغة رمزية خاصة، كما يؤكد بعض العلماء^٦ من دول مختلفة، بل هي بالإضافة إلى ذلك أداة معرفية، وطريقة في البحث، منطلقين من فكرة أن مخرجات الخريطة تكون دوماً أكثر من مدخلاتها، بسبب ما يفهمه قارئ الخريطة من معلومات نتيجة تجاور أو تباعد الرموز المعبرة عن

^٤ الدكتور صفوح خير، البحث الجغرافي، مناهجه وأساليبه، جامعة دمشق -١٩٧٨

^٥ Cartographicheskoye Metodye Issledovaniya, Vestnik MGU-1955 N10, o

Salishev K.A

^٦ Luti, A.A Yazik Karti, soushnost, Systema, Founkci, A.N.USSR ١٩٨٨

مظاهر مختلفة على الخريطة، وهي عبارة عن استنتاجات يصل إليها قارئ الخريطة. ومن جهة أخرى فإن النمذجة الكارتوغرافية - الرياضية، التي انتهت بالخرائط التي توضع بواسطة الحاسب Computer Maps-، أو ما يسمى في كثير من المراجع بكارتوغرافيا الحاسب، تعد مقدمة طبيعية للانتقال إلى نظم المعلومات الجغرافية، التي تعد تطويراً نوعياً لكارتوغرافيا الحاسب. ومن هذا المنطلق يمكن عد نظم المعلومات الجغرافية وليداً لعلم الخرائط، ووريثاً له إلى حد بعيد، دون أن يأخذ مكانه حتى الآن، حيث إن كل استخدام لنظام المعلومات الجغرافية سيؤدي في النتيجة إلى وضع خريطة أو عدة خرائط، وإلى بعض الأشكال البيانية والجدول الملحقة، وذلك حسب طبيعة كل بحث ورغبة الباحث. غير أن بعض الباحثين يرون أن نظم المعلومات الجغرافية أكثر اتساعاً من علم الخرائط، ومن الاستشعار عن بعد وتطبيقاته^٧، ويرون بالتالي احتواء نظم المعلومات الجغرافية لكل من علم الخرائط والاستشعار عن بعد. ويرى فريق ثانٍ العكس تماماً، أي احتواء الكارتوغرافيا لكل من الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. بينما يرى بعضهم الآخر تقاطعاً بينها دون أن يكون احتواء^٨ من أحد الفروع لسواه (انظر الشكل - ١ -).



Fisher P.E.,Lindenberg R.E. Ondistantion among Cartography Remote Sensing^٧ and Geographic Information Systems 11 Photogrametry eng. And Remote Sensing 1989 ,55 n 10

^٨ 15-p Berliant A.M.Geoiconica,Moskva-1996 (باللغة الروسية)

43-p Tikonov V.S.: Geoinformatica, MGU ,1996 (باللغة الروسية)

(الشكل - ١ - أ)

احتواء نظم المعلومات الجغرافية

لكل من الكارتوغرافية والاستشعار عن بعد كما يراها بعض الباحثين



(الشكل - ١ - ب)

احتواء الكارتوغرافية

لكل من الاستشعار عن بعد

ونظم المعلومات الجغرافية كما يراها فريق ثان



(الشكل - ١ - ج)

العلاقة المتكافئة بين كل من الكارتوغرافية والاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية كما يراها برليانت

٢- علاقة نظم المعلومات الجغرافية بالاستشعار عن بعد:

يشارك الاستشعار عن بعد مع علم الخرائط، بكون مادته مكانية ترتبط بسطح الأرض، وأن المنتج النهائي لكل عملية تفسير للصور الجوية أو الفضائية هي خرائط غرضية تهدف إلى تغطية معلومات محددة عن الموضوع المدروس، مع إمكان شمول النتائج لمعلومات رقمية وبيانية أخرى، ولا يختلف هذا عن مخرجات علم الخرائط، إلا باعتماد الاستشعار عن بعد على الصور والمنعكسات الطيفية المختلفة لسطح الأرض -Images، بالدرجة الأولى، ثم اعتماده على مصادر المعلومات الأخرى التي تصادف في علم الخرائط أيضاً. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الاستشعار عن بعد أنه هو أيضاً وليد علم الخرائط، كما نظم المعلومات الجغرافية، ولا سيما إذا علمنا أن مختلف الخرائط الآن توضع انطلاقاً من الخرائط الطبوغرافية، التي توضع بدورها على أساس التصوير من الأعلى لسطح الأرض، وبالتالي فإن القاسم المشترك للاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية هو الأصل الواحد المرتبط بالكارتوغرافيا، وبالمكان، مع الاختلاف في التركيز على مصادر معلومات وطرائق البحث التي تميز كل منهما عن الآخر. ففي الوقت الذي يعتمد الاستشعار عن بعد على الصور والمنعكسات الطيفية الأخرى كمصدر أساسي للمعلومات عن سطح الأرض، فإن نظم المعلومات -مثلها مثل علم الخرائط- تعتمد على مصادر معلومات مكانية متنوعة، دون التركيز على مصدر محدد، ولكنها تختلف مع ذلك عن علم الخرائط بالوسائل المستخدمة، والتركيز على المبدأ المنظومي وتقانات الحاسب في دراسة المسائل المكانية المطروحة وإيجاد حلول لها، بل إن العمل بنظم المعلومات الجغرافية يرتبط دوماً بحل مسائل مكانية محددة، ولا يقتصر على إظهار واقع، كما تعمل بعض الخرائط.

ولا بد من القول: إن كلاً من علم الخرائط والاستشعار يتكاملان مع نظم المعلومات من أجل الوصول إلى نتائج أفضل، وقد عبر كريشنا مورثي^٩ عن العلاقة بين الخرائط ومعطيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية بقوله: يتكامل استخدام مختلف أنواع المعطيات ومعالجتها وتحليلها من أجل تحديد بدائل التنمية، باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. فمثلاً يؤدي تكامل الخرائط والمعلومات الجيولوجية والجيومورفولوجية والهيدروجيولوجية واستعمالات الأراضي، مع التحريات الجيوفيزيائية، إلى تحديد مناطق الأمل لوجود المياه الجوفية، ولا توجد وسيلة للجمع بين هذه المعطيات وتحليلها مجتمعة سوى نظم المعلومات الجغرافية.

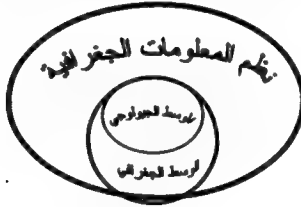
إن ما يجمع بين كل من علم الخرائط والاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، هو التعبير عن محتويات المكان من خلال الصور المعالجة أو الرسوم الكارتوغرافية، وذلك بالاعتماد على وسائل وطرائق مختلفة في البحث والاستنتاج، تتراوح بين الوسائل والطرائق اليدوية التقليدية، وبين الطرائق الآلية والمعالجة الرقمية. كما يجمع بين هذه الفروع العلمية خدمتها للعلوم المكانية مثل العلوم الجغرافية والجيولوجية والهندسية والتاريخية.^{١٠} وتصح تسميتها الفروع للتخدمية للعلوم المكانية، وإذا كانت نظم المعلومات الجغرافية هي المحرك الجديد الذي يجمع مزايا علم الخرائط وطرائق الاستشعار عن بعد، فإن ذلك لا يعني انتهاء دورهما لصالحه، بل هما الركيزة الأساسية التي ينطلق منها، وجزء هام من الآلية التي يتحرك بها، وجزء هام من المنتج النهائي الذي يقدمه بصيغ جديدة من حيث الشكل والمضمون.

^٩ كريشنا مورثي، ي.ف.، وكالة الفضاء الهندية، للتكامل بين الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في التنمية المستدامة، الندوة الدولية السابعة لتطبيقات الاستشعار عن بعد، دمشق ١٩٩٦

^{١٠} بهجت محمد - المعلوماتية ونظم المعلومات الجغرافية ومستقبل البحث الجغرافي، الندوة الجغرافية الأولى، جامعة دمشق ١٩٩٥

٣- العلاقة بين نظم المعلومات الجغرافية والعلوم المكانية الأخرى:

عبر سربنيوك - Serbenuk عن العلاقة بين نظم المعلومات الجغرافية وكل من الواسطين الجيولوجي والجغرافي، والمعطيات المرتبطة بهما من خلال إمكان احتواء نظم المعلومات الجغرافية المعلومات الجيولوجية والجغرافية المتوافرة كافة، ومعالجتها لخدمة أغراض محددة، سواء كانت هذه المعلومات تقليدية -مباشرة- تم الحصول عليها نتيجة الملاحظة والقياس المباشر، أم حديثة تم الحصول عليها بتقانات الاستشعار عن بعد، ويرى سربنيوك من خلال الشكل التالي (الشكل ٢-٢) الذي وضعه ليوضح هذه العلاقة أن نظم المعلومات الجغرافية تضم الواسطين الجيولوجي والجغرافي ومعلوماتهما، بالإضافة إلى المعلومات عن الفضاء الخارجي^{١١}.



الشكل ٢-٢-

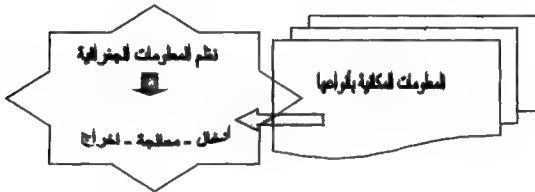
العلاقة بين نظم المعلومات

والواسطين الجيولوجي والجغرافي

(عن سربنيوك)

^{١١} serbenuk S.N. Cartographia I Geoinformatica Moscow 1993

ولكن لا بد من الاختلاف قليلاً مع هذا الباحث، حيث يصح القول: إن نظم المعلومات الجغرافية، يمكن أن تضم المعلومات المتوافرة كافة عن الواسطين الجيولوجي والجغرافي، أو تلك المعلومات المكانية اللازمة لدراسة مسألة ما باستخدام هذه النظم، وهذه حالة مثالية، ولكن نظم المعلومات الجغرافية لا تضم الواسطين الجيولوجي والجغرافي/ بل معلومات عنهما، وبالتالي يكون الشكل التالي (٣ -) هو الشكل الأنسب لهذه العلاقة.



(الشكل - ٣ -)

العلاقة بين مختلف المعلومات المكانية ونظم المعلومات الجغرافية (الباحث)

وطالما أن المعلومات المكانية تخص مجموعة من العلوم الأساسية والهندسية، مثل الهندسة المدنية، والهندسة الزراعية، والهندسة الجيولوجية بفروعها، فإن علاقة هذه العلوم بنظم المعلومات الجغرافية طبيعي مثل علاقتها بعلوم الخرائط وتطبيقات الاستشعار عن بعد.

رابعاً: واقع استخدام نظم المعلومات الجغرافية في سورية:

ظهرت النماذج الأولى من نظم المعلومات الجغرافية في النصف الثاني من الستينيات، ووجدت أولى التطبيقات العملية لها في بداية السبعينيات، وكان علماء السويد وكندا مبنيين في مجال وضع التصاميم البرمجية الأولى لهذه النظم، وفي مجال التطبيقات

الأولى باستخدامها. حيث وضعت مجموعة من الخرائط العقارية (كاداسترو) في السويد في نهاية الستينيات، ووضع توم لينسون-Tom Linson من كندا المخططات الأولى لمحتويات نظم المعلومات الجغرافية، في بداية السبعينات^{١٢}. وفي أواسط السبعينيات كانت تمتلك السويد اثني عشر نظام معلومات جغرافية، مصممة لأغراض مختلفة، وبالرغم من كون هذه النظم كانت بسيطة بالمقارنة مع النظم الحالية، وتركز على حل مسائل محددة، فإنها كانت لبنة أساسية في طريق التطوير اللاحق، وشكلت المظهر العام والقاعدة البرمجية للجيل الأول من نظم المعلومات الجغرافية المتطورة^{١٣}.

ويصل عدد برمجيات نظم المعلومات الجغرافية الآن إلى نحو أربعمائة في مختلف أنحاء العالم، كما تم إصدار العديد من النسخ المعدلة من كثير من هذه البرمجيات، غير أن النظم الأكثر انتشاراً هي النظم التي تصمم في كل من الولايات المتحدة وأوروبا الغربية وكندا بفضل أعمال للدعاية والتسويق التي تنتهجها الشركات المصنعة، بالإضافة إلى التطور البرمجي الدائم، وتخصص مؤسسات عديدة بتصميم نظم المعلومات الجغرافية وتطويرها (مثال: شركة-ESRI^{١٤})، مثلما تخصص شركات بنظم التشغيل والبرامج المكتبية (مثال- Microsoft) وشركات أخرى بالبرامج الهندسية مثل (AutoCAD). وتعد شركة (ESRI) التي تنتج برمجيات نظم المعلومات الجغرافية (Arc/Info) و (Arc/View) و (Disk-top) من أكثر المؤسسات

Calcius H.M. , Information System Development in North America , Ottawa "

1977 , p.93-13

Koshkarev A.V.,Tikonov V.C. ,Geoinformatica , cartogeosenter "

(باللغة الروسية) Geodisizdat,Moscow 1993

ENVEROMENTAL SYSTEMS RRESEARCH INSTITUTE (ESRI) USA "

العلمية العاملة في هذا المجال، وتسعى شركات أخرى لمنافستها مثل شركة انترجراف-Intergraph، وشركة (ماب إنفو-Map/Info) وغيرها.

يتمارح في السنوات الأخيرة انتشار أنظمة المعلومات الجغرافية، وقد تحولت إلى صناعة حقيقية، تحقق منها الشركات المصنعة والمسوقة أرباحاً كبيرة تصل إلى مليارات الدولارات، كما تقدم لمستخدميها حلولاً توفر عليهم المليارات أيضاً. وتنتشر المؤسسات التي تقتني هذه الأنظمة في كل الأقطار العربية، وتتووع المؤسسات التي تقتنيها من عاملة في القطاع الزراعي إلى المؤسسات العاملة في القطاع العسكري والمساحي، والمؤسسات العاملة في التخطيط العمراني، وإدارة الخدمات العامة، وكذلك في الجامعات. وقد أنشأت دولة قطر مركزاً وطنياً متخصصاً بنظم المعلومات الجغرافية، مهمته تجميع ومعالجة جميع المعطيات المكانية للدولة، والتنسيق بين الجهات التنفيذية المختلفة لحل المسائل المكانية بالشكل الأمثل.^{١٥}

أما في سورية فقد بدأت المؤسسات العلمية والتنفيذية في سورية بالتعرف إلى نظم المعلومات الجغرافية منذ بداية التسعينيات، وذلك من خلال اطلاع العديد من المختصين في العلوم المكانية على هذه النظم خارج سورية، ثم لقتتها كل من الهيئة العامة للاستشعار عن بعد ووزارة الزراعة عام ١٩٩٢ و تبعتها وزارة البيئة بالإضافة إلى المركز العربي لدراسة الأراضي الجافة (أكساد) والمركز الدولي للبحوث الزراعية في المناطق الجافة-إيكاردا) ثم تبعتها مؤسسات أخرى مثل: مركز البحوث العلمية ومحافظة دمشق وجامعة دمشق، وجامعة حلب، ووزارات الري والإسكان والصحة.

وقد نفذت عدة مشاريع علمية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في أكثر من مؤسسة تقتربها، وتعد الهيئة العامة للاستثمار عن بعد سبّاقة بين المؤسسات الوطنية التي استخدمت واستخدمت هذه النظم، وقد دربت عدداً غير قليل من أطرها على استخدام هذه النظم، وربطتها بتطبيقات الاستثمار عن بعد، ولعل مشروع التنظيم العمراني لمدينة القرداحة، ودراسة المحميات الطبيعية في البادية، ودراسة واقع القطاع الزراعي في محافظة درعا^{١٦}، والتخطيط البيئي المتكامل لجنوب غرب سورية، والتوسع العمراني في القوطة للفرية^{١٧}، أهم ما نفذته الهيئة حتى الآن باستخدام هذه النظم. كما تعدّ المشاريع العلمية المنفذة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في كل من (أكساد وإيكاردا) من المشاريع الناجحة وأهمها المشروعات التي تتعلق بالمياه والنبات في الحماة وجبل البشري وجبل عبد العزيز.

وبالرغم من الخطوات التي تمت حتى الآن في مجال استخدام نظم المعلومات الجغرافية في سورية، فإن نسبة الاستفادة من الإمكانيات الكبيرة لهذه النظم البرمجية ما زال ضئيلاً، وما زالت الكوادر العاملة في هذا المجال بحاجة إلى مزيد من التجارب، بل إنه لا بدّ من التنويه إلى أن التطبيقات بهذه النظم يجب أن تتم بمشاركة فريق من المختصين في العلوم المكانية، وفي مقدماتهم الجغرافيون، غير أن مشاركة هؤلاء ما زالت حتى الآن قريبة من الصفر. بالرغم من أن العمل بنظم المعلومات الجغرافية - كما سبق الإشارة - يعتمد على الربط بين العوامل والظواهر المكونة للمكان وحركته، وبالتالي يحتاج إلى الجغرافيين، فالتخصص الكبير الذي يميز العلوم في المرحلة

^{١٦} عبد الرحيم لولو، صالح نصري، استطلاع واقع القطاع الزراعي في محافظة درعا، الندوة الدولية السابعة، الثامنة، لتطبيقات الاستثمار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، دمشق، ١٩٩٦، ١٩٩٧

^{١٧} خنساء ملح، دراسة للتوسع العمراني في القوطة للفرية وآثاره البيئية والاقتصادية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقات الاستثمار عن بعد، رسالة ماجستير، قسم الجغرافية - جامعة

الراهنه يحمل في كنهه الترابط الوثيق بين التخصصات، وقد عبر أحد الخبراء في نظم المعلومات الجغرافية عن هذا الترابط حين قال: تستطيع أنظمة المعلومات الجغرافية أن تربط المعطيات المختلفة المتعلقة بالمكان، كأن تربط بين الإحصاءات السكانية في مدينة ما مع معدل أسعار السكن، وعدد المؤسسات الإنتاجية، ونسبة انتشار البطالة، ومستوى الدخل، ومعدل الإصابة بالأمراض، وغيرها من المتغيرات التي تتبادل التأثير^{١٨}، وأن تحسب وفق قاعدة محددة يضعها الخبير - نتائج الترابط بين المتغيرات. ولا شك أن متخصصاً واحداً لا يستطيع في معظم الأحيان الإحاطة بكل المتغيرات المكانية وفهماً كافياً، ولذلك فإن فرق العمل المكونة من عدد من المختصين، هي القادرة على الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية.

إن نظم المعلومات الجغرافية لا تطرحُ اليوم بديلاً للعلوم المكانية، بل على أنها طريقة بحث مُعيّنة لها تعتمد على تقانات وبرامج حاسوبية متطورة، للوصول إلى نتائج دقيقة وسريعة، ولا غنى عن العلماء المتخصصين بالدراسات المكانية من أجل إدارة هذه النظم والبحوث التي تنجز بواسطتها.

خامساً: مثال تطبيقي: وضع سلسلة من الخرائط الإحصائية باستخدام نظام المعلومات الجغرافية أرك فيو (Arc View)
المشكلة المطروحة:

كثيراً ما يحتاج التعامل مع الإحصاءات المتوافرة على مستوى الوحدات الإدارية إلى تمثيل كارتوغرافي سريع، يصعب تنفيذه بالوسائط التقليدية، كما يتطلب العمل أحياناً المقارنة بين معطيات الموضوع نفسه في فترات زمنية مختلفة، أو استخراج نتائج

^{١٨} Jerry Johnson , ESRI USA , نظم المعلومات الجغرافية، جريدة الحياة - ١٩٩٦/٧/٣

التطور، وكذلك تطبيق معادلات إحصائية على البيانات المدخلة للحصول منها على استنتاجات رقمية تتحول إلى رموز مناسبة، حيث من الممكن أن تكون الموضوعات مرتبطة بقطاع اقتصادي أو خدومي معين، وينبغي أن تنظم له قواعد معلومات رقمية، يمكن إخراجها بسهولة على شكل خرائط وأشكال بيانية. ولا بد من التنويه إلى أن هذه المسألة معروفة الحل على صعيد دول ومؤسسات كثيرة، غير أن تنظيم قواعد معلومات مرتبطة بالوحدات الإدارية في سورية، وبأحد نظم المعلومات الجغرافية يعد أمراً قيد التجريب من قبل مؤسسات مختلفة، في قطاع الزراعة وقطاع الصحة بكل على حده، ولكنه لم يأخذ طريقه لأن يكون شاملاً لمختلف القطاعات، بحيث يمكن عدّ المشروع أساساً لتنظيم مصرف (بنك) وطني للمعلومات المكانية، مرتبط بنظم المعلومات الجغرافية.

الحالة الدراسية:

وضع مجموعة من الخرائط الإحصائية على مستوى المحافظات في سورية، معتمدة على قاعدة بيانات مكانية مناسبة يمكن أن تكون نواة مصرف (بنك) للمعلومات المكانية الوطني، قابلة للاستكمال، والتطوير في أي وقت.

مراحل الدراسة:

١ - إدخال خريطة أساس لسورية تناسب تمثيل المعطيات الإحصائية:

اعتمد في إدخال خريطة الأساس على الطريقة التالية: أخذت خريطة جدارية جغرافية عامة لسورية موضوعة بمقياس ١/٦٠٠٠٠٠، ومحملة على قرص ليزري، تتضمن الحدود السياسية والإدارية والشبكة المائية وطرق المواصلات والمراكز البشرية، فتم إدخالها إلى برنامج أرك فيو - Arc View عن طريق الماسح الضوئي - Scanner، ثم أعيد رسم العناصر المطلوبة على شكل شرائح - Liars، فتم تقسيم الحدود إلى

فئتين (دولية وإدارية) مع إمكان إضافة حدود المناطق الإدارية - Administrative Regions، وتقسيم الشبكة المائية الدائمة إلى فئتين (أنهار وكبيرة وعادية)، والمسطحات المائية إلى عذبة ومالحة، والمراكز البشرية إلى مراكز محافظات ومراكز مناطق، كما تم تقسيم طرق المواصلات إلى ثلاث فئات (أوتوتصراد، رئيسة، فرعية) بالإضافة إلى السكك الحديدية، حيث أدخل كل نوع في شريحة خاصة على حدة، وأخذ بالاعتبار أن الخرائط المخرجة قد تكون بمقياس ١/٢٠٠٠٠٠ أو أصغر، وإمكان إضافة عدد غير محدود من الشرائح الأخرى على خريطة الأساس عند الحاجة. (انظر الشكل ٤-٤- خريطة الأساس)

لقد اعتمدت طريقة الرسم من الشاشة بعد المسح بدلاً من طريقة الإدخال عن طريق المرقم (الديجيتايزر - Digitizer)، لأن الإدخال عن الشاشة يسمح بتكبير الأصل (الخريطة المصدر) إلى أي مستوى، بالإضافة إلى إمكان اختصار عمليات الإدخال باستعمال خاصية تتبع الخطوط الممسوحة بوساطة أوامر خاصة، أو بوساطة برنامج التحويل من معلومات شبكة المسح (راستر - Raster) إلى البيانات المتجهية (Vector Data)، ولكن لم تستعمل هاتان الطريقتان بسبب بساطة الرسم نسبياً. وتم تعريف كل وحدة مساحية (محافظة) برقم محدد في قاعدة البيانات الوصفية.

- تشكيل قاعدة بيانات إحصائية على مستوى المحافظات في سورية، أدخلت فيها معطيات عن مساحة كل محافظة، وعدد سكانها، إضافة إلى إحصاءات زراعية وسكانية وخدمية مختلفة، مأخوذة من المجموعة الإحصائية السنوية، والنشرات الإحصائية الأخرى، والجدول التالي يبين إنموذجاً منها:

اسم المحافظة	رقم التعريف ID	المساحة كم مربع	عدد السكان (ألف نسمة)					الولادات ١٩٩٧	الوفيات ١٩٩٧
			١٩٦٠	١٩٧٠	١٩٨١	١٩٩٤	١٩٩٧ ^٥		
دمشق وريفها	٠١	١٨١٤٠	١٠٠٣	١٤٦٨	٢٠٧٩	٣٠٤١	٣٣٢٩	٨٦٠٣٠	١٠٩٨٢
حلب	٠٢	١٨٤٨٠	٩٥٧	١٣١٧	١٨٧٩	٢٩٧٥	٣٢٨٣	١٢٤٩٤٠	١١٩٠٢
حمص	٠٣	٤٠٩٤٠	٤٠١	٥٤٦	٨١٥	١٢١٧	١٣٢٧	٤١٣٨٤	٤٩٠٨
حماة	٠٤	١٠١٦٠	٣٢٤	٥١٥	٧٣٧	١٠٩٩	١١٩٥	٤١٤٣٤	٤٥١٢
اللاذقية	٠٥	٢٣٠٠	٥٢٧*	٣٩٠	٥٥٥	٧٤٦	٧٩٦	٢٠٠٣٢	٣٦٢٦
دير الزور	٠٦	٣٣٣٦٠	٢٢١	٢٩٣	٤٠٩	٧١١	٨٠١	٣٥٥٣٨	٢٦٤١
ادلب	٠٧	٦١٠٠	٣٣٣	٣٨٤	٥٨٠	٩٠٥	٩٩٦	٤١٧٨٤	٤١٤٠
الحسكة	٠٨	٢٣٣٣٠	٣٥٣	٤٦٨	٦٧٠	١٠٢٣	١١٢٠	٣٣٩٢٠	٢٢٩٨
الرفقة	٠٩	١٩٣٣٠	١٧٨	٢٤٤	٣٤٨	٥٥٣	٦١٠	٢٤١٧٨	١٩٨٣
السويداء	١٠	٥٥٥٠	١٠٠	١٤٠	١٩٩	٢٦٨	٢٨٦	٧١٥٣	١٢٢٦
درعا	١١	٣٧٣٠	١٦٨	٢٣٢	٣٦٣	٦٠٧	٦٧٧	٢٣٥٠٧	٢٤٣٠
طرطوس	١٢	١٩٠٠	-	٣٠٢	٤٤٣	٥٨٨	٦٢٤	١٤٣٢٣	٢٢٣٦
القنيطرة	١٣	١٨٦٠	-	١٦	٢٦	٤٩	٥٦	٦٣٨٣	٥٩١
المجموع		١٨٥١٨٠	٤٥٦٥	٦٣٠٥	٩٠٥٣	١٣٧٨٢	١٥١٠٠	٥٠٠٩٥٣	٥٣٧٨٦

المصدر: المجموعات الإحصائية السنوية (١٩٨٧، ١٩٩٧)

ومن الواضح أن جدول المعلومات الوصفية الذي تم تنظيمه، والذي يحتوي حتى الآن على عشرات الحقول، ما هو إلا قاعدة يمكن توسيعها باستمرار. بل إن التحول من التقسيمات الإدارية الكبرى (المحافظات) إلى التقسيمات الأصغر (المناطق ثم النواحي

^٥ تقديرات منتصف العام

* يشمل هذا الرقم طرطوس وضواحيها، قبل أن تصبح محافظة مستقلة.

والقرى) سيؤدي بالتأكيد إلى خرائط غرضية أكثر دقة وتعبيراً عن التوزيع الحقيقي للظواهر الجغرافية، غير أن هذا التحول الإيجابي مرهون بتوافر المعطيات على هذه المستويات ولكل مناطق القطر في آن واحد.

ولا بد من الإشارة أيضاً إلى اقتصار هذا المثال التطبيقي على الخرائط الإحصائية، وعدم شموله معطيات جغرافية تمثل بطرائق كارتوغرافية أخرى يوفرها نظام المعلومات الجغرافية.

٢- معالجة المعطيات ثم إخراجها على شكل خرائط تحليلية وتركيبية:

تسمح برمجيات أنظمة المعلومات الجغرافية بإجراء العديد من التصحيحات، سواء كان على المعطيات الوصفية - Attributes Data أم المعطيات الجغرافية - Geographical Data، وقد تم القيام بالعديد من التصحيحات على المعطيات الجغرافية المدخلة. وباستخدام أوامر تحرير الخريطة - Edit Legend تم اختيار رموز مناسبة لتحويل المعطيات الوصفية وتحميلها على الخرائط، بما في ذلك اختيار أبعاد الرموز وألوانها وأشكالها، قبل الانتقال إلى مرحلة الإخراج النهائي Leuot التي تم فيها إعادة كتابة العناوين الرئيسية والفرعية، وتحميل اتجاه الشمال والمقياس، وتأطير الخريطة (كما في الخرائط المرفقة) (الأشكال-٥-٨).

ولا بد من الإشارة إلى الصعوبات والنواقص الناجمة عن استخدام نظام المعلومات الجغرافية - أرك فيو - Arc- View: يتميز هذا النظام بسهولة استخدامه، ومرونته، وبالمواصفات الجيدة التي يحتويها مع ملحقاته (Spatial Analyst , Network Analyst)، وبالرغم من ذلك فإن مخرجاته من الخرائط تعاني من نواقص هامة مثل:

- عدم التماثل في الشكل بين الرموز المتخذة داخل الخريطة وفي المفتاح

- عدم ربط الرمز في المفتاح بقيمة رقمية (إذا كان رمزا هندسيا - Chart).

- صعوبة التحكم بمقياس الكتابة العربية.

- عدم إمكان الدمج بين نوعين من الرموز في خريطة واحدة

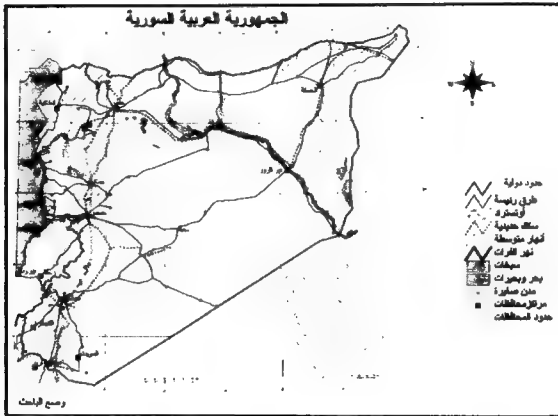
وقد تم الاكتفاء بهذه الأمثلة القليلة والبسيطة، بالرغم من إمكان الحصول على عشرات الخرائط في وقت قصير جدا، بعد إدخال المعطيات الوصفية، لأن الغاية إيراد أهمية استخدام نظم المعلومات الجغرافية، وتشكيل قواعد المعلومات الجغرافية، التي تتطلب وقتا وجهدا كبيرين في البداية، ثم توفر في المراحل اللاحقة الوقت والجهد والنفقات أضعاف ما صرف على إنشائها.

سائلا: الخاتمة: مستقبل البحث المكاني في ضوء استخدام نظم المعلومات الجغرافية والمكانية الأخرى:

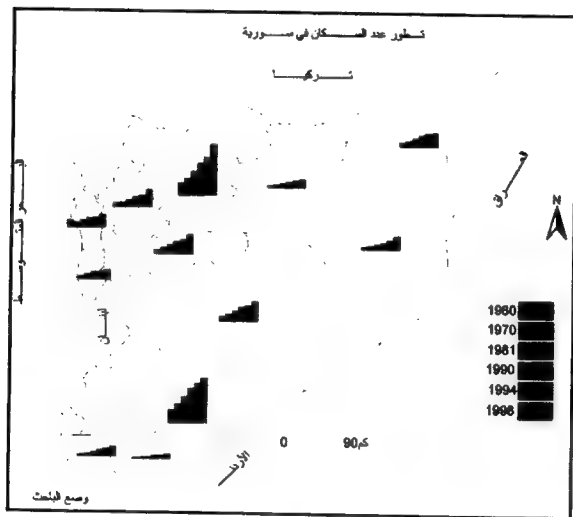
يرتبط البحث المكاني بالمنظومات المكانية، التي كانت الخرائط على مر العصور وما زالت تعبر عنها بأشكال وطرائق مختلفة، ومن الحق القول: إن الخرائط والأشكال البيانية الأخرى تعد سمة هامة من سمات البحث المكاني، وقد قيل في هذا الصدد: إن الخرائط سمة كل بحث جغرافي أصيل. وإذا كنا نتحدث اليوم عن نظم المعلومات الجغرافية، ونعدها أداة وطريقة في البحث المكاني، لأنها تضمنت دورا كارتوغرافيا يتمثل بكون الخرائط أهم مدخلات ومخرجات هذه النظم. بل إنه من الصواب القول: إن نظم المعلومات جاءت كمرحلة متطورة من منهج البحث الكارتوغرافي، الذي وصل إلى مرحلة النمذجة الرياضية - الكارتوغرافية بوساطة الحاسب (كما ورد سابقاً). ولكن لا بد من القول: إن نظم المعلومات التي نعرفها اليوم تمتلك إمكانات تقنية وبرمجية كبيرة تفوق كل ما يتصوره غير المتعمق في برمجيات هذه النظم، وتستطيع بفضل إمكاناتها الفائقة هذه أن تنفذ عددا هائلا من العمليات التي كان من شبه

المستحيل تنفيذها بالوسائط التقليدية، وبخاصة عمليات الربط ما بين عدد كبير من العوامل المؤثرة والمتأثرة، وبشتى الأشكال والترانيب، وزمن قياسي متناه في القصر. ونظراً للعدد الكبير من الخصائص (Functions) التي تتمتع بها هذه النظم فإن التعرف إليها والتمرس في استعمالها يحتاج إلى وقت واهتمام كبيرين، بل إلى نوع من التخصص في استخدامها، وقد يكون من المناسب وجود متخصصين في استخدام هذه النظم يعملون تحت إشراف الباحثين في العلوم المكانية، حيث يفضل أن ينصرف المختصون في العلوم المكانية إلى تحديد المسائل وأساليب حلها، والإشراف على هذا الحل بوساطة نظم المعلومات، وبمساعدة المختصين في استخدام البرمجيات.

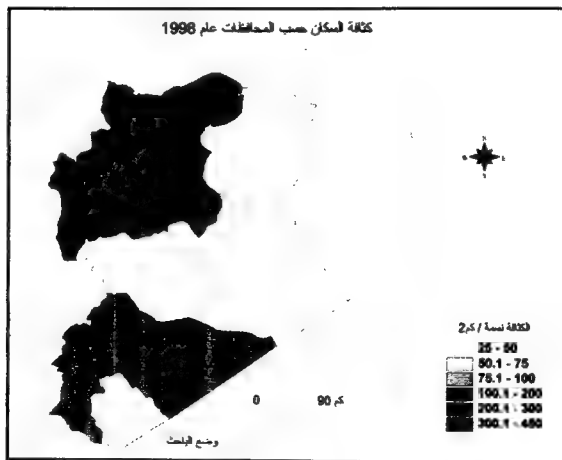
لقد أدى للتطور التقني والانفجار المعلوماتي إلى ربط كل العلوم والتطبيقات، بل والحياة اليومية لكل شخص بعلوم الحاسب، وفرضت على كل مجتهد في عمله الاستعانة بهذه العلوم، مما يؤدي باستمرار إلى توسيع أفق الأفراد والجماعات وزيادة إنتاجهم وتحسينه، وقد تكرر ذلك من خلال تقنيات الربط المعلوماتي المتمثل بشبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، التي لا بد أن يتسارع انتشارها أكثر لتشمل كل الأقطار والمؤسسات وكل الأفراد الراغبين، في أقرب الآجال، حيث لا يوجد مكان على الأرض يمكن أن يكون معزولاً لا تطله عاصفة المعلوماتية العاصفة.



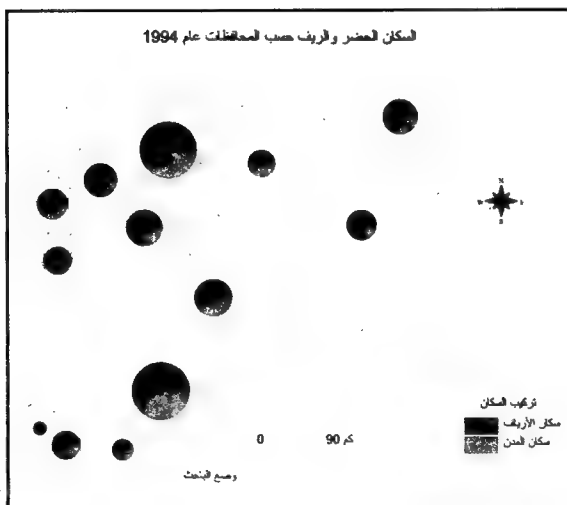
(الشكل ٤)



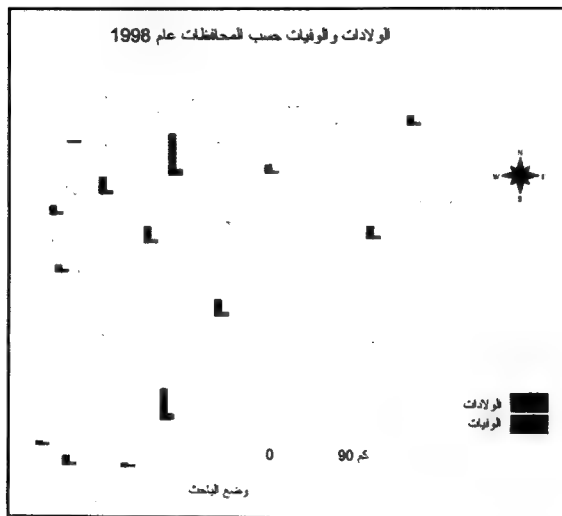
(الشكل ٥)



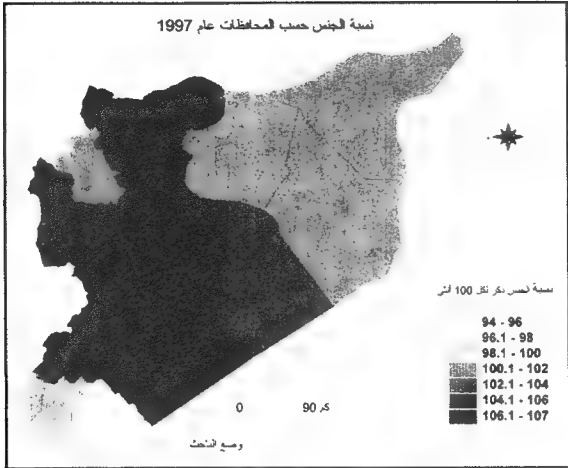
(الشكل رقم ٦)



(الشكل رقم ٧)



(الشكل رقم ٨)



(الشكل رقم ٩)

POP. & DEMAOGRAPHIRS INDICATORS
توزيع السكان السوريين حسب الجنس والمحافظة
في ١/١/١٩٩٩ (بالآلاف)
SYRIAN POPULATION DISTRILUTION BY SEX &
MOHAFAZAT.
IN. /1/11999(000)

Place of Registration	عدد الذكور لكل ١٠٠ أنثى (نسبة الجنس)	من مجموع سكان القطر %	الجنس Sex			مكان التسجيل
			مجموع	إناث	ذكور	
Mohafazat	(Sex ratio)	Total of Population	Total	Females	Males	المحافظات
Damascus	101	8.2	1432	711	721	دمشق
Damascus rural area	105	7.7	1341	655	686	ريف دمشق
Aleppo	101	23.1	4039	2010	2029	حلب
Homs	102	9.0	1582	784	798	حمص
Hama	102	8.8	1533	759	774	حماء
Lattakia	100	5.7	992	495	497	اللاذقية
Deir-ez-zor	97	6.3	1093	555	538	دير الزور
Idlef	102	8.0	1396	691	705	إدلب
Al-Hasakeh	99	6.4	1114	561	553	الحسكة
Al-Rakka	95	3.8	656	336	325	الرققة
Al-Sweida	100	2.3	398	199	199	السويداء
Dar'a	102	4.3	755	374	381	درعا
Tartous	101	4.4	773	384	389	طرطوس
Quneitra	100	2.0	356	178	178	القنيطرة
Total	101	100.0	17460	8692	8768	المجموع

تمثل هذه الأرقام عدد السكان السوريين المسجلين في سجلات الأحوال المدنية.

نسبة الجنس والثالثة حسب المحافظات طبقاً لنتائج التعدادات للأعوام ١٩٧٠، ١٩٨١، ١٩٩٤
SEX RATIO & DENSITY BY MOHAFAZAT ACCORDING TO 1970-1981-1994 CENSES
جدول ٢/٥

Mohafazat	الثالثة بكم 'Total				Sex Ratio				عدد الذكور لكل ١٠٠ أنثى (نسبة الجنس)				المحافظات		
					Rural		Urban		ريف		حضر		ريف دمشق		
	1994	1981	1970	1994	1981	1970	1994	1981	1970	1994	1981	1970	1994	1981	1970
Damascus	13754	10593	7090	106.9	107.3	106.5	-	-	-	106.9	106.4	106.7	106.5	107.3	دمشق
Damascus Rural Area	93	51	37	106.3	105.4	106.8	106.4	104.8	106.8	106.1	106.8	106.7	106.5	107.3	حلب
Aleppo	106	102	82	106.3	104.7	105.5	103.1	100.2	103.3	108.3	107.8	107.3	107.3	107.3	حمص
Homs	28	19	13	104.2	104.7	104.4	102.7	102.9	101.9	105.5	106.5	107.3	107.3	107.3	حماة
Hama	124	83	58	104.6	105.2	104.5	103.7	104.1	102.8	106.3	107.3	107.3	107.3	107.3	اللاذقية
Latakia	324	241	169	104.8	105.9	107.5	104.4	105.7	107.3	105.3	106.2	107.8	107.8	107.8	دير الزور
Deir-ez-zor	21	12	9	102.4	102.4	102.9	100.0	99.7	100.6	108.7	108.9	108.3	108.3	108.3	الجبلي
Idlib	148	95	65	103.8	103.6	104.4	103.4	102.8	103.4	104.9	106.6	108.0	108.0	108.0	المصبة
Al-Hasskehl	44	29	20	103.2	101.1	103.9	101.9	99.4	103.0	104.9	105.3	107.5	107.5	107.5	الرقبة
Al-Rakka	28	28	11	103.7	103.3	110.6	102.3	101.9	110.4	105.9	105.5	111.2	111.2	111.2	السويداء
Al-Sweida	48	36	25	95.3	99.5	102.0	94.3	98.2	101.1	97.8	102.7	104.5	104.5	104.5	درعا
Dar'a	161	97	62	101.1	100.3	99.2	100.1	99.5	97.9	102.9	103.6	107.2	107.2	107.2	طرطوس
Tartous	308	234	160	104.5	105.9	105.4	104.9	105.7	105.1	103.2	107.1	106.8	106.8	106.8	القينيطرة
Quneitra	26	14	10	101.9	104.2	108.2	101.9	104.3	108.2	-	-	-	-	-	المجموع
Total	74	49	34	104.7	104.4	105.3	103.0	102.3	103.8	106.5	107.0	107.1	107.1	107.1	107.1

POP. & DEMOGRAPHICS INDICATIONS

تقدير عدد السكان المتواجدين داخل القطر حسب المحافظات والجنس في منتصف

عام ١٩٩٩ (بالآلاف)

ESTIMATE OF POPULATION ACTUALLY LIVING SYRIA AT MID YEAR OF 1999, BY MOHAFAZAT AND (000)

Table 10/2

جدول ١٠/٢

Mohafazat	مجموع Total		إناث F		ذكور M		المحافظات
	%	عدد Number	%	عدد Number	%	عدد Number	
Damascus	9.4	1513	9.3	731	9.2	782	دمشق
Damascus Rural Area	12.7	2039	12.5	988	12.8	1051	ريف دمشق
Aleppo	21.8	3519	21.7	1706	22.0	1813	حلب
Homs	8.8	1410	8.8	690	8.7	725	حمص
Hama	7.9	1269	7.9	620	7.9	649	حماة
Lattakia	5.2	833	5.1	407	5.2	426	اللاذقية
Dei-ez-zor	5.4	872	5.5	431	5.3	441	دير الزور
Idleb	6.6	1065	6.6	523	6.6	542	إدلب
Al-Hassakef	7.4	1194	7.5	588	7.3	606	الحسكة
Al-rakka	4.1	654	4.1	321	4.0	333	الرققة
Al-Sweida	1.8	299	2.0	153	1.8	146	السويداء
Dar'a	4.5	732	4.6	364	4.5	368	درعا
Tartous	4.0	650	4.0	318	4.0	332	طرطوس
Quneitra	0.4	61	0.4	30	0.4	31	القنيطرة
Total	100	16110	100	7870	100	8240	المجموع

لا يشمل السوريين في الخارج The number doesn't include Syrian population abroad

السكان والمؤشرات الديمغرافية

توزيع الولادات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظة ١٩٩٨

REGISTERED BIRTHS OF SYRIAN ARAB BY SEX & MOHAFAZAT, 1998

Table 11/2

جدول ١١/٢

Mohafozat	مواليد مكتومة سجلت ضمن العام وحدثت في أعوام سابقة declared births registered during the year & took place in pervious years			مواليد حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه New births took place during year & registered during the Sam year.			المحافظات	
	مجموع Total	إناث F	ذكور M	نسبة الجنس Sex ratio at birth	مجموع Total	إناث F		ذكور M
Damascus	1197	678	519	109	43918	20972	22946	دمشق
Damascus Rural Area	2469	1218	1251	106	35795	17414	18381	ريف دمشق
Aleppo	20016	9648	10368	106	108768	52837	55931	حلب
Homs	2190	1101	1089	104	38814	19062	19752	حمص
Hama	3361	1678	1683	108	38788	18606	20182	حماة
Lattakia	643	338	305	107	19195	9275	9920	اللاذقية
Dei-ez-zor	6381	3073	3308	100	29503	14710	14793	دير الزور
Idleb	4821	2370	2451	105	41164	20059	21105	إدلب
Al-Hassakef	12050	5927	6123	105	20869	10169	10700	الحسكة
Al-rakka	6315	3071	3244	93	18028	9341	8687	الرقة
Al-Sweida	356	183	173	106	6376	3099	3277	السويداء
Dar'a	2150	1090	1060	104	20542	10067	10475	درعا
Tartous	682	353	339	107	14154	6850	7304	طرطوس
Quneitra	355	166	189	104	6098	2996	3102	القنيطرة
Total	62996	30894	32102	105	442012	215457	226555	المجموع

POP. & DEMOGRAPHICS INDICATIONS

توزيع الوفيات المسجلة العرب السوريين حسب الجنس والمحافظة ١٩٩٨

REGISTERED DEATHS OF SYRIAN ARAB BY SEX & MOHAFAZAT

Table 12/2

جدول ١٢/٢

Mohafozat	وفيات مكتومة سجلت ضمن العام وحدثت في أعوام سابقة Not declared deaths registered during the year & took place in previous years.			وفيات حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه New deaths took place and registered during the same year.			محافظة
	مجموع T	ذكور M	إناث F	مجموع T	ذكور M	إناث F	
Damascus	217	103	114	6932	2929	4003	دمشق
Damascus Rural Area	405	226	179	4160	1883	2277	ريف دمشق
Aleppo	2194	1057	1137	11082	4996	6086	حلب
Homs	494	256	236	4487	1941	2546	حمص
Hama	721	350	371	4173	1872	2301	حماء
Lattakia	299	152	147	3320	1440	1880	اللاذقية
Dei-cz-zor	443	210	233	2599	1116	1483	دير الزور
Idleb	620	310	310	3699	1736	1963	إدلب
Al-Hassakef	699	292	407	2453	1224	1229	الحسكة
Al-rakka	387	188	199	1964	914	1050	الرققة
Al-Sweida	112	63	49	1253	544	709	السويداء
Dar'a	553	308	245	1738	820	918	درعا
Tartous	199	103	96	2000	867	1133	طرطوس
Quneitra	38	18	20	651	311	340	القنيطرة
Total	7382	3639	3743	50511	22593	27918	المجموع

المراجع والمصادر

المراجع العربية

- ١- د. بهجت محمد - المعلوماتية ونظم المعلومات الجغرافية ومستقبل البحث الجغرافي، الندوة الجغرافية الأولى، جامعة دمشق ١٩٩٥
- ٢- د. صفوح خير، البحث الجغرافي، مناهجه وأساليبه، جامعة دمشق - ١٩٧٨
- ٣- خنساء ملحم، دراسة التوسع العمراني في الغوطة الغربية وأثاره البيئية والاقتصادية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقات الاستشعار عن بعد، رسالة ماجستير، قسم الجغرافية - جامعة دمشق - ١٩٩٨
- ٤- كريشنا مورثي ي.ف.، وكالة الفضاء الهندية، التكامل بين الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في التنمية المستدامة، الندوة الدولية السابعة لتطبيقات الاستشعار عن بعد، دمشق ١٩٩٦
- ٥- عبد الرحيم لولو، صالح نصري. استطلاع واقع القطاع الزراعي في محافظة درعا، الندوة الدولية السابعة، الثامنة، لتطبيقات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، دمشق ١٩٩٦، ١٩٩٧
- ٦- جيرري جونسون: نظم المعلومات الجغرافية، جريدة الحياة - ١٩٩٦/٧/٣ -
البحرين، ESRI USA, Jerry Johnson

المراجع الأجنبية

- 7- Berliant.A.M: Teoretichekie Problemi Cartography, MGU ,1993,p123
(باللغة الروسية)

- 8-Berliant A.M.: Geoikonica, Moskva, Astrea -1996- p-15.(باللغة الروسية)
- 9- Berliant A.M.:Obraz prostranstva: Karta I informatsia < Moscow, Misl,1986 ,240 c.(باللغة الروسية)
- 10- Calcins H.M. , Information System Development in North America, Ottawa 1977 , p.93-13(باللغة الروسية)
- 11- Koshkarev A.V., Tikonov V.C., Geoinformatica, cartogeosenter Geodisizdat, Moskva 1993(باللغة الروسية)
- 1٢ Salishev K.A.:Cartographicheski Method Issledovania, MGU, 1983,p14(باللغة الروسية)
- 13-Salishev K.A o Cartographicheskome Methode Issledovania , Vestnik MGU-1955 N10,.(باللغة الروسية)
- 14-serbenuk S.N. Cartographia I Geoinformatica Moscow 1993 (باللغة الروسية)
- 15-Luti, A,A Yazik Karti, soushnost,Systema,Foukci, A.N.USSR ١٩٨٨ (باللغة الروسية)
- 16 Fisher P.E.,Lindenberg R.E. Ondistantion among Cartography Remote Sensing and Geographic Information Systems II Photogrammetry eng. And Remote Sensing 1989 ,55 n 10
- 17- Tikonov V.S.: Geoinformatica, MGU ,1996 p-43(باللغة الروسية)
- 18- ARC NEWS (Newsbabar)-by ESRI, 4-1996, USA

تاريخ ورود البحث ١٩٩٩/٢/٢.

تجربة الخمرة في شعر عرار "دراسة تحليلية"

د. محمد أحمد ربيع

كلية الآداب-جامعة جرش

ملخص

يرصد هذا البحث، تجربة الخمرة في شعر عرار. وقد توصل صاحبه إلى أن عرار هو سيد شعراء الخمرة في هذا العصر. وعلى الرغم مما حققه هذا الشاعر من الأفكار الناضجة والمعاني الجديدة في قصيدة الخمرة، إلا أنه ظل مشغولاً إلى جنون هذا الموضوع الممتدة إلى القديم وعلى الخصوص إلى الشاعر أبي نواس، كذلك تأثره بفكر عمر الخيام.

وقد عالج البحث تجربة الخمر لدى عرار، في أسباب وفكرها وأكد على الدلالات الجديدة التي سعت إلى تحقيقها، كالدلالات الاجتماعية والأخلاقية، فضلاً عن معالجة الجوانب الشكلية المتصلة بهذه التجربة، وكالصورة و اللغة فضلاً عن بحث مسألة الصديق الفني في معالجتها.

مقدمة:

احتفظ الشعر العربي في تاريخه الطويل، بالكثير من الموضوعات الشعرية التي أضحت منجزاً تقليدياً على مر العصور، كالمنحج والهجاء، والفخر والوصف والرثاء والغزل والحكمة وغيرها. وكان وصف الخمرة واحداً من الموضوعات التي ارتبطت بتاريخ الشعر العربي منذ العصر الجاهلي. ويذكر لنا مؤرخو الشعر، أن هذا العصور، يحتفظ بالعديد من الشعراء الذين اشتهروا بوصف الخمرة، وفي مقدمتهم طرفة والأعشى وحسان بن ثابت وعبيد بن الأبرص وعدي بن زيد.

ووصف الشاعر الجاهلي "مجالس اللهو وحانات الخمر وما فيها من قيان ورقص وغناء. وقد وقفوا عندها وقفة هائلة متأملين فيها فن و إبداع، وتناولوا الخمرة ووصفوا مجالسها وأثرها في شاربها وذكروا لونها وصفاءها وطعمها وما تفعله في النفوس، وكان لحبهم للخمر أن شبهوا ريق محبوباتهم بالخمر طيباً ونكهة^(١).

وقد عدّ شعراء الجاهلية شرب الخمر (من علامت السخاء والأريحية والكرم وأنها تبعث في النفوس، القوة والنشوة، وتهز للكرم والعطاء)^(٢) ووصف عدي بن زيد سقاتها ولونها وطعمها وشكلها في الكأس^(٣). ولا نجد شاعراً جاهلياً يخلو شعره من ذكر الخمر والتفاخر بشربها أو وصف مجالسها، والسعي إلى حانوتها وسبائها^(٤).

ويعد الأعشى سيد الشعراء الجاهلية في وصف الخمرة ومجالسها وأثرها في النفوس وفي وصف سقاتها وكؤوسها، وما يسودها من صخب وغناء ورقص ولذة^(٥).

ولم يترك الأعشى شيئاً يتعلق بالخمرة إلا وصفه وأتى على ذكره، حتى أنه وفي غير موضع وصف ما كان بينه وبين البغايا من مجادلة ومساومة، وكذلك ما كان بينه وبين الخمر من جدال ونقاش (ولم يغادر الأعشى معنى من معاني الخمر أو صفة من

صفاته إلا نكرها وأفتن في وصفها، وقد أجاد في تصوير أثرها في الشاربين، وفعلها في الرؤوس والعظام والمفاصل^(٦).

وأحياناً يسوقون حديثهم عن الخمر مع (الحديث عن فتوتهم وكرمهم، على نحو ما نرى في ملحقة طرفه..... أما عند الأعشى فنجدها فاتحة كثير من القصائد، تالية لبعض غزله..... وكأنه يقدمها تقديساً)^(٧).

ووصف الأعشى للخمرة بفيض بالحوية إذ يجسم فيه بيتنها ومجالسها، وما يقوم فيها من السقا والمغنيين والإماء الخليعات، وما يضرب عليه العازفون من آلات اللّهُو، والأعشى لا يصف مجالس الخمر فحسب، بل يصف وصفاً دقيقاً ألوانها وألوانها، وما تفعله بعقول الشاربين..... وهو في ذلك يقترب من ذوق جماعة المجان في العصر العباسي أمثال أبي النّوَّاس.

وعلى العموم فإن شعر الخمر عند الأعشى قد أتمم بدقة وشمولية وصدق العاطفة، إذ لا نكاد نقرأ خمرياته حتى نحس فيها الإحساس الصادق كما نحس القدرة على استيعاب كل دقائقها بعمق وشمولية.

وإذ نمضي إلى العصر الأموي، حيث تنتسج الفتوحات وتمتد إلى خراسان والعراق وغيرها نجد البيئة الإسلامية الجديدة تفتتح على الحضارات الأجنبية، فيكثر استمتاع الناس بالحياة وببهرجتها، ويقبل الشعراء على الخمرة يعبونها عباً شديداً، ويصفونها وصفاً دقيقاً ونجد دور الغناء والعبث تمتد إلى بيئة الحجاز حيث شعراء الخمرة أمثال ابن ميادة وأبن هرمة، وفي العراق نجد أمثال محيم بن وثيل الرياحي التميمي والسراديك الذهلي وحارثة بن بدر ومالك بن أسماء والأقيشر الأسدي. ولهؤلاء الشعراء شعر يذكرون فيه الخمرة التي يعتدون بشربها ويصرون على السعي إليها^(٨).

وحين نمضي إلى بيئة خراسان نقرأ هؤلاء، الشمردل بن شريك وحماد الرواية وحماد عجرد ويحيى بن زيد^(٩).

وفي العصر العباسي شاع اللهو والاستمتاع باللذة، وارتبط بمسوق الجواري والعلماني وكثرت فيه مجالس الشرب وحانات بيع الخمر، وانغمس الكثيرون في بؤرة الرذيلة، وساد العبث لدى الشباب للماجن، الذي يندفع وراء الشهوات وقد عكس شعر أبي نواس ذلك الوجه من الحياة الاجتماعية في العصر العباسي^(١٠) وبرز من شعراء الخمرة في هذا العصر، بشار بن برد ووالبة بن الحباب وحمام عجرد ومسلم بن الوليد ودأود بن رزين والحسين بن الضحاك والفضل الرقاشي وإسماعيل القرطبيسي وعلى رأس كل هؤلاء الشاعر أبو نواس الذي قال عنه أحد الباحثين " أنه أكثر الشعراء نظاماً في الخمر وأكثرهم إبداعاً في وصفها ووصف مجالسها وندمانها مما لم يعرف الشعر العربي له مثيل. ومما تفرد به أبو نواس أنه ألف قصائد كاملة في الخمر"^(١١).

كما أنه زاد على كل من تقدمه وفاق كل من جاء بعده في وصف الخمرة، لأنه جعل منها موضوعات تامة ذات تفاصيل، وقصر القصيدة على الخمر كما قصر ابن أبي ربيعة القصيدة على الغزل.

والواقع أن أبا نواس لم يكتفي بوصف الخمرة وصفاً ظاهرياً وواقعياً بل وعاماً وعميقاً في أحاسيسه ومشاعره وامتزجت بعواطفه واستقرت في وجدانه حتى صار بحق زعيم شعراء الخمرة...خون منازع.

لكن الأهم من هذا كله هو ما حققه (في قصيدة الخمرة من ملامح القصص والمسرح كالحوار وتعدد الشخصيات وعنصر الزمان وعنصر المكان وما شاع في فنه الخمري من حركة وحيوية تسود جو القصيدة كلها. وكل ذلك في لغة سهلة ممتعة تحقق البساطة في التعبير والمثانة في التركيب والجمال في الصياغة، مع قدر غير قليل من الصور البلاغية وخاصة الاستعارية منها)^(١٢)

والسر في قوة شعر الخمرة عند أبي نواس هو أن هذا الشاعر أحب الخمر جفاً جما بل صارت مخلوقاً ذا شخصية تألفت مع ذاتيته وتتصل بأعماق أسرار نفسيته^(١٣).

وأبو نواس في تعلقه بالخمرة (يتحدى سلطان الأب وسطوة القانون وقواعد المجتمع ومراسيم الأخلاق وأوامر الدين. بل هو يتهكم ويسخر بالآخرين سخريه لاذعة أن هم حاولوا ردعهم عن شرب الخمرة)^(١٤)

أما نوع حبه للخمرة فيتفوق فيه على كل من سبقه ولحق به، فهو يحبها هي الإكبار ويعدها شيئاً نفسياً وجليلاً وعزيزاً، بل يعدها أثمن شيء في الوجود وهو ينزلها عن كل وضع وسفيه يحاول الاقتراب منها فالخمرة عنده لا يقدرها حق قدرها، ألا من أوتى نصيباً عالياً من التهذيب والطف ودمائة الخلق. وأكثر ما يؤكد عليه أبو نواس في وصفه للخمرة مجلسها، فقد وضع له شروطاً لا تتوافر ألا لدى الذين يقدرونها ويعتزون بها.

وعلى الرغم من وصف الشعراء القدماء لضوئها ولونها ألا أن هذه الصورة تميزت عند أبي النواس بالحركة والتوثب، وليس هذا فحسب فأبو نواس يفلسف الخمر حين يعدها كائناتاً حياً وسراً للحياة وروحاً متوثبة كذلك هي عنده تصل إلى حد التقديس والعبادة بل أنه ليحس بها إحساساً جنسياً

وأول مرة نجد تشخيصاً للخمرة حين يشبهها بالعروس التي تخطب ويغالى في مهرها، بل أنه ليمبر عن إحساس الولد للأم^(١٥).

تلك هي المعاني والأفكار التي حماتها قصيدة الخمرة عند أبي نواس، مما لا نجد له نظيراً لدى كل من وصف الخمرة وتحدث عنها من الشعراء الذين سبقوه أو تلو عصره

في شعر عرار

وإذ مضينا مع عرار في الحديث عن الخمرة وشعرها، ألفينا أيضاً من النصوص التي لا يمكن اقتحام أبعادها ببسر وسهولة، لكثرة ورودها في شعر هذا الشاعر، الذي أخلص الفن لهذا اللون من الشعر إخلاصاً يمتلك فيه العمق ويتحرى الصدق دون منازع.

وأغلب الظن أنه يتصدر فيه كل شعراء عصره. وإذا كان أبو نواس قد اندفع إلى شعر الخمرة بدوافع اجتماعية وخلقية ونفسية وغيرها، فإن بعض هذه الأسباب قد دفعت بشاعر هذا العصر إلى أن يلج شعر الخمرة من الأبواب نفسها.

وبدءاً فنقول بأن الشاعر لم يمارس شرب الخمرة تحدياً لدينه أو تنصلاً من إيمانه بالله، لقد مات عرار مؤمناً بربه إيماناً واضحاً لا لبس فيه، فهو يستعين به في مقارعة الخصوم والرد على الظالمين.

وحادث غدر قد أردوا فردهم بغيض إله الناس فانظر عجائبه
إله إذا ما شاء أيد عبده وإن شاء فالباغي تر الله غالبه
وهو في البيت التالي أكثر وضوحاً في إيمانه بالله وأشد استجابة لأوامره، حيث يقول:
ولله مني جانب لا أضيعه وللهم مني والصباية جانب
لكن هذا يفسر التناقض الذي وقع فيه عرار - كما أبو نواس - بين إيمانه لا لبس فيه، وبين تجاوزه له في سلوكه وأفعاله.

وشعر عرار الذي بين أيدينا، يوقفنا على الأسباب الكامنة وراء هذا الموقف، فعرار لا يضمّر في نفسه ما ليس في لسانه، على عكس ما كان يراه في مجتمعه من زيف ورياء ونفاق وخداع، وعز عليه أن تهدر القيم العالية من أناس يتلبسونها زيفاً ونفاقاً،

أما هو فيطلق العنان لسلوكه في المرء والضرء في آن مما قد يشكل تحدياً سافراً للقيم الدينية والأعراف الاجتماعية المائدة:

أدرها أبوها السـاقـي أدرها انتظم الشـرب
ودع عمان يسـكرها السـ رياء الوقح والكذب^(١٧)

وهذا موقف يتحدى فيه الشاعر، المزيفين من أدعياء الإصلاح على حدّ قوله.

وفي ظل هذا الموقف الذي يطلقه الشاعر على سجيته وطبيعته، تصوير الخمرة أداة للكشف عن دعاة العدالة، وتعرية رواد حقوق الإنسان، بل للكشف عن المتظاهرين بالتقوى ودعاتها على حد قوله:

يا بنت تحقـيق العـدالة ركنه ولع القضاة براحة الوجدان
ولعي بكأس في ارتشاف رحيقه سكر يحول النائبـات أمانـي
وتظاهر المتصـدريـن لبيعهم لا عن نقي بحماية الألبان^(١٨)

و لا ريب أن هذه الأفكار تتم عن الصراحة في مواقف الشاعر، وهي تذكرنا بالمواقف التي كان يعلنها الشاعر معروف الرصافي في نقده لمجتمعه.

٢- فلسفته في الخمرة:

أول شيء يكشفه الباحث في تجربة الخمرة عند عرار، هو أن هذا الموضوع يحقق لديه وحدة موضوعية، كاملة الإبعاد، في المعاني والأفكار وطرق الأداء ويمنح القصيدة العرارية عمقاً عاطفياً كامل الصدق. والصدق في ميدان الشعر هو الفيصل الأخير للحكم على الشاعر وشعره. ولسنا نرى في معظم ما قرأنا لهذا الشاعر -أكثر صدقاً وأشد صراحة مع النفس والحياة والمجتمع والفن الشعري من هذا الشاعر وهو ما يدفعنا إلى الاطمئنان بعمق هذه التجربة وواقعيتها وصدقها. ولولا أننا قد الزمنا أنفسنا

بالمناهج التحليلي المعتمد على النص- أولاً، لكننا قدمنا صورة واقعية لعصر عرار ومجتمع المتمزق القائم على المفارقة الأخلاقية والاجتماعية، وهو ما دفع الشاعر إلى ثورة على واقعه، والتمرد على مجتمعه ولتهكم بدعاة الإصلاح، والسخرية من رجال الدين ودعائهم، متخذاً من الخمرة وسيلة للتخفيف من همومه وإحباطاته وآلامه، ومن ثم للكشف عن عورات المزيفين والأدعياء ومن سار على نهجهم من المنافقين والكاذبين على حد قوله.

وأكد أزعز بأن تجربة الخمرة العرارية لوحدها، تقدم نموذجاً واقعياً صادقاً لصورة المجتمع، وأخلاق العصر وللنماذج البشرية التي طالها الشر الشاعر والتي يتناقض فيها الوقائع مع المثال، فضلاً عن تجسيد المشاعر النفسية للشاعر، ومبادئه التي كان ينادي بها ويتطلع إلى تحقيقها. ولكن دعوته كانت ترتد إلى حيث صدرت، وكانت نداءاته تتراوح بين الثورة حيناً، واليأس حيناً آخر، ولكنها تجسد في الحالتين شخصية الشاعر وتعكس صورة مجتمعه

أول ما يصادفنا في التجربة العرارية للخمرة، موقفه المعلن عن شربها وحرصه على أن يسمع صوته للأخرين، وإصراره الشديد على شربها دونما رادع ديني أو حرج أخلاقي، فهو يعلن ذلك في صراحة متناهية تدفعه في ذلك، رغبة جامحة، يتحدى بها القيم والأعراف والمواضعات القائمة، بل أنك تشعر أنه يعبر عن نشوة عميقة حين يعبها عباً فيقول:

أقبل المناقي فقولوا: (حيهلاً) وأديوا بينكم كأس الطسلا

نحن لا نسقي و لكن نشرب وإذا الناس مضوا لا نذهب

ويتضح إصراره وصراحته وتحديه وصراحته لشد من ذلك في قوله:

أشربت ؟ أي والله أنسي قد شربت وسوف أشرب^(١٩)

وعلى وفق هذا الموقف، يقول بصراحته المعروفة:

أدرها أيها الساقبي أدرها أيها الساقبي (٢٠)

وال تكرار في السطر الثاني، يسلط الضوء على الموقف المعلن الذي يتحدى به الشاعر مجتمعه الرافض لمثل هذا السلوك المتفكك من كل القيم والمبادئ والأصول التي يعتد بها المجتمع. وفي قصيدة الخمرة، يلمس عرار الحياة وفق أفكاره ومواقفه التي تتسم مع رغبته في اللذة، كذلك التي أعلنها عمر الخيام فإذا هو يصرخ:

قد خلقنا لصفاء لا للشقاء هنا نصفو ونلهو أبدا

بين ناي ورياب وشراب

ويندفع من منطلق فلسفته في الحياة ونظرته إليها، اندفاعاً شديداً، تجاه الخمرة، حتى يكاد يفرق إلى آذانه من شدة عشقه لها وتمسكه بها وبحيث يرى أن الحياة من دون خمرة، لا قيمة لها فيقول عن نفسه (٢١)

هو لا يعيش ولن يعيش بغير باطية الشراب

إذ يرى قسم من الدارسين، أن الخمرة كانت وسيلة يتخفف بها الشاعر من همومه ويسعى عبرها إلى تأكيد فلسفته في الحياة، ويرفض كل القيم السلبية السائدة في مجتمعه، فإن بعض هذا الشعر يكاد يكون غاية في ذاته حين يصبح قيمة ترتفع على الدين والدنيا وكليهما:

سأبيع (الدين) و(الدنيا) (بسكره)

ويبدو لنا أن عرار قد تأثر بكل الشعراء الذين فلسفوا حياتهم وأفكارهم في ظل علاقتهم بالخمرة، وما تحققت لهم من شعور بالنشوة واللذة والسعادة حتى أضحت حياتهم مرهونة بالخمرة ولذا نذرها وأجواتها ففي قول عرار (٢٢)

أنا أن مت فاعسلوني بخمر أن ماء الكروم تحيي عظامي
حنطوني بتربثها ثم رشوا كفني من رحيقها المختوم
وانفوني في حانة عند دن بيننا فسكر الدنان مقيم
نأثر واضح بموقف الخيام وأفكاره التي يقول فيها إحدى رباعياته:

فباوراق كرمه كفوني
وبكرم بين الأصول انفوني
واغسلوني بالخمير فان الخمر فلفت
بصفافها ذلك الزلال الحلالا

ويمعن عرار في هذا الاتجاه أكثر فأكثر حتى تصبح الحياة عنده خمرا وغناء ولهو
وعبثا:

وحياتي لا تسلم عن كنهها أنها حان والحن وصدق^(٢٣)
أفيمكن أن يعبر إنسان عن حقيقة الحياة بأكثر من هذا للقول ؟ وكيف نوفق بين هذه
الدعوة، ودعوته المابقة التي المحنا إليها والتي يقول فيها:

ولله مني جانب لا أضيعه وللهو مني والصبابة جانب
فأين يذهب الجانب الأول الذي ذكره في هذا البيت؟ فأن دل هذا على شيء فإما يدل
على أن أفكار الشاعر قلقة، وآراءه مضطربة ومواقفه متناقضة.

ولمنا مع من لا يرى تناقضاً في مواقف عرار إزاء ما يحمله شعر الخمرة من أفكار
بحجة أن (إلحاحه) على الخمر ذكراً أو شرباً كان ردة فعل حادة على المفارقة القاسية
التي كانت تتحقق أمل بصره وبصيرته كل يوم.^(٢٤)

أين المفارقة بين مثال الشاعر وواقعة المتردي الذي نلمسه في مجتمعه المتمزق؟

فلو كان الشاعر عبر عن هذه الفكرة بالعبارة السريعة أو الإيماء الخفيفة أو الفكرة المظلمة أو كان الملح لهذه الفكرة بيت عابر، لقبّلنا هذه الفكرة، لكننا نجد معظم شعر الخمرة يلح على هذه الفكرة التي تحيله إنساناً يفرق في الخمرة إلى قمة رأسه بل وجنّاه يستعين بمواقف وأفكار الخيام وأبي نواس وغيرهما، ممن غرقوا قبله بهذا الاتجاه.

ويلح الشاعر على هذه الفكرة، فيتمادى بها ضارباً كل المبادئ الشرعية والأصول الاجتماعية، متهمكاً بها مستهزئاً بما هو معروف عن دلالاتها الدينية والإنسانية فيقول:

ودع الساقى يدر كأس الطلا حسببه لله فالسكر أصبح

وهذه تتقلب فيها القيم والمفاهيم الدينية كما تبدو في شعره ومرد ذلك في رأينا، هو إشكالية الوعي التي رافقت ولا تزال ترافق الكثير من متقفي هذا العصر في بلادنا. وفقدان هذا الوعي أو ضعفه، مشكله تطلّ العالم منذ قديم الزمان.

وفي ظل هذا نفسر المفارقة التي وقع فيها عرار حين كان يصدر عن موافقة وتفسيراته لأمر الدين والدنيا على حد سواء. وكان ينطلق في حياته وسلوكه مما كانت تملّيه عليه أفكاره ومواقفه في غياب الوعي الصحيح لحقائق الكون وفلسفة الحياة والموت، وما يتصل بهما من ثواب وعقاب، وهو ما حير العديد من الشعراء الذين تصدّوا لها أمثال أبي العلاء وعمر الخيام.

وعلى الرغم مما نراه من نضوج في بعض مواقفه في الحياة وعلى الخصوص الجوانب الاجتماعية والسياسية منها. ألا أننا نلاحظ له مواقف أخرى لا تشير إلى وعيه فيها وفهمه لها فهماً صحيحاً وعميقاً من ذلك موقفه من الحياة والموت والحساب. وألا، فكيف نفسر قوله:

كتب الله علينا شرربها ليس خطأ قدر ففمحو^(٢٥)

فهو هنا يبدو مؤمناً بالقدرية، وبها يعال شرب الخمرة، ومحو خطأها تعليلًا لا ينم عن وعي بالإسلام الذي يوضح فيه طريق الخير من طريق الشر وذلك في قول تعالى (وهديناه النجدين)^(٢٦) وفي أفكاره عن الخمرة، تفتي عرار آثار من سبقوه من الشعراء ولكنه يخفق في تجاوز المفارقة التي رافقه رحلته مع الخمرة، من ذلك قوله:

أنها رجس ولكن ربنا شأنه عفو وإعفاء وصفح^(٢٧)

وربما استقى هذه الفكرة من أبي نواس الذي عبر عنها بقوله:

قد أسأنا كل الإساءة فاللهم صفحاً عنا وغفراناً وعفواً

وفكرة أبي نواس سليمة، لأن الشاعر يطلب العفو والمغفرة من الله لذنب اقترفه، فسي حين أن عراراً يفسر مبدأ المغفرة تفسيراً خاطئاً يبيح له شرب الخمرة التي حرمها الله تحريماً صريحاً في قوله:^(٢٨)

أفيا أيها الذين أمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون ﴿٩٠﴾

وتكاد هذه الأفكار أن تصبح ظاهرة في تجربة الخمر عند عرار

وعلى الرغم من قلق أفكاره وتناقض مواقفه فإن صدقه الواقعي يعد أفضل ما يميزه عن غيره من الشعراء، ومن أجل ذلك يعبر عن كل ما يجول في نفسه وما يضمّره في قلبه، لا يحابي أحداً، ولا يجمال أنساناً ولا يخشى في ذلك لومة لائم، فهو صريح مع نفيه ومع الآخرين على حد سواء.

أقصر ملامك إنني رجل لقد بالكأس بعث خوابيا من ديني^(٢٩)

٣-الموقف الرؤيوي

من الإشكاليات التي تنثيرها تجربة الخمرة في شعر عرار، الموقف والرؤية اللذان أنطلق الشاعر منهما في التعبير عن همومه الواقعية، فعرار أحياناً يسعى إلى الخمرة لتكون معادلاً لشعوره بالإحباط الذي ألقي به في ظاهرة (مرض العصر) التي تنتج عن العجز في القدرة على تحقيق تطلعات الإنسان، وكان عرار يتطلع فعلاً إلى فيض من الآمال العريضة لمجتمعه كما يحكي ذلك شعره، لكن ذلك لم يستجب له، فارتد على أعقابهِ خائباً يئساً.

كان عرار يتطلع إلى وطن حر سوده العدالة و الطمأنينة، ويتحقق فيه الرخاء، ووطن لا يعرف فيه الناس الذل والعسف، ولا يعكر صفوه دُخيل، وكان يتخيل مجتمعاً خالياً من الكراهية والحقد، كالأستغلال والفقر، مجتمع لا مكان فيه للمزيغين والمنافقين والحاسدين، لكن شيئاً من ذلك لم يتحقق، فإذا هو يواجه عالماً يسوده الزيف وتعمه الطبقة، عالماً يفرق بالظلم والقبح، وتتحول فيه القيم العالية إلى مبادئ مزيفة، كل ذلك ألقي به في أحضان اليأس، أمام الإحباط فإذا هو يصرخ:

هات اسقني (فعوار) ليس يهمني	قول الوشاة (عرار) سكرانان ^(٣٠)
فالكأس لولا اليأس ما هشت له	كبد ولا حذبت عليه يدان
والخمر لولا الشعر ما أنست به	شفه الأكيب وريشة الفنان

ويلحظ في الأبيات، العلاقة العضوية بين الفن الشعري وبين الحالة الرومانسية، فالكأس واليأس والشعر والأديب وريشة الفنان، تشكل حالة من الاندماج العضوي مع بعضها البعض.

وقد عبر تعبيراً مباشراً، إذ أفصح عن هذا الموقف الذي أسلمه إلى شرب الخمرة فقال:

دعوني بهذا الكأس والطاس أتقي صروف الليالي كلنا خطبها لجا^(٣١).

قد تأكد إذا إن عراراً يلوذ أحياناً كثيرة إلى الخمرة ليمري عن نفسه هموم الحياة ومآسيتها وموازينها، وما تعرض له فيها من إحباطات وهواجس نفسية قلقه.

وشعره في الخمرة يحتشد بهذه الدعوة، من ذلك قوله:^(٣٢)

هات ولي اسقنيها يا غلام
فقد مضى (شهر الصيام)
ولعله أخذ هذا المعنى من بيت شوقي الذي يقول فيه:

رمضان ولي هاتها يا ساقى
مشتاقه تسعى إلى مشتاق
ويمضي شاعرنا في تأكيد هذا الموقف فيقول:

هيا لنسري عند من	لم يعرفوا طعم الخمر
ودع المياسة للألسى	قد أتقنوا صف الكلام
لبسوا الحرير وشعبنا	يا (هبر) ولا المضام
نقضوا العهود فلا عهو	د ولا وفاء ولا دمام
فتراهم يتململون	وفي الحقيقة هم نيام

والمفارقة التي انتهت إليها الشاعر حقاً قد صارت عنده حلاً لمعاناته النفسية فقوله
مثلاً:

واذهب ودعني استضيء بنور راقصة الظلام

فالنور الذي يستضيء به الناس من حيث المبدأ، يرتبط بالهداية، وليس بالرقص أو بالجمرة التي ترتبط به، كما يرى هو في هذا البيت، وهو ما يشكل مفارقة انتهت إليها أفكار الشاعر، وأراؤه في الحياة بعد أن ضل السبيل إلى إصلاحه، وقصائد عرار النقدية ترسم صورة كاملة الأبعاد لما كان يراه الشعر بوصفه مناهياً ناقداً، فالواقعية الاجتماعية هي الوجه الثاني الذي سيعكس مأساة شعبه، وهي تشكل معي الواقعية السياسية صورته كاملة للواقع السيئ لبلده وقد ورد في شعره من مفردات هذه الصورة: (٣٢)

ولولا الرغيف وفقر أهلـك	واحتـاجك للطعام
هل كنت ترضين الحياة	كذا وفي هذا المقام
يا لقمة الخبز التي	أشقت بحاجتها الأنـام
وأذل مطلبها العـزيز	وفت في عضد الهمام

وفي هذه الصورة تأكيد على العصب الحساس للإنسانية الإنساني التي لا تتحقق بوجود الفقر الذي يؤول إلي الذل والمهانة والضعف والشقاء، كما تشير بذلك أبيات الشاعر، وهو يفسر إلحاح الشاعر على الوظيفة الاجتماعية والإنسانية للشعر، والتي حمل عبئها الشاعر، وكانت عبئاً ثقيلاً على عرار انتهى به في كثير من الأحيان إلى الشعور بالإحباط كما انتهى إلى الكثير من شعراء جيله.

وتفسير ذلك عندنا هو أن النصف الأول من هذا القرن حمل معه منعطفاً شديداً في تغيير البنية الاجتماعية العربية، وقد كان الشعراء في طليعة من قادوا هذا التغيير،

الذي لم يكن طريقاً سهلاً ميسراً بل كان صعباً ومعقداً طالبت عواقبه الشعراء أنفسهم وكان عرار واحداً منهم.

وقد ارتبطت الدعوة إلى الإصلاح الاجتماعي بالدعوة إلى الإصلاح السياسي، حتى صار من الصعب أن تفصل إحداهما عن الأخرى.

وعلى الرغم من إخلاص الشعراء وحماستهم في الدعوة إلى الإصلاح إلا أن هذه الدعوة كانت تردت إلى حيث صدرت، بل أنها لم تجد أذناً صاغية حتى لدى المجتمع نفسه لضعف الوعي العام للمجتمع، إذ لم تكن النهضة العربية حتى وقتئذ قد أتت أكلها ولذلك حققت في نفوس المصلحين - والشعراء في مقدمتهم - الكثير من الإحباط، اتضح في نيّتهم وشكواهم كما عند الرصافي وحافظ إبراهيم وأمثالهم وكانت دعوة عرار أشبه بنفخة في رماد وربما كان هذا الإحباط مسوغاً من لدن الشاعر لتبرير تهافئه على الخمرة فالناس -عنده- هم السبب في لجوئه إلى الكأس المعريدة^(٣٤)

علي الكأس فالنديا مهالها طغت على الناس شر طغيان
وقد يشتاط عرار بسبب ذلك غضباً فيصرخ في وجوه الناس ليقول:

الناس أحلاس من دامت معادته وكلهم خصم من يمني بخسران
ولذلك ينعثم بنعوت قبيحة ويدعو إلى عدم الثقة بهم:

غير الوجوه إذا لم يظلموا ظلّموا فلا تثق منهم يوماً بإنسان
وترتبط الخمرة العرارية بنقد المجتمع ارتباطاً شديداً حتى تكاد تصوير جزءاً من نميجه الموضوعي ولطالما شكّا في قصائد الخمرة من الناس وأخلاقهم وسلوكهم وطباعهم:

وإذا نظمت الشعر قيل تكف وإذا أردت الكأس قيل خليع
وإذا بكيت جوى ونحت صباية قلوا وهج الأربعين دموع

وتتوحد هموم عرار مع كل قصيدة تهز عواطفه الإنسانية، ومشاعره الوطنية ولذلك
تزدحم قصيدة الخمرة بالمعاني البشرية العميقة، أولها دفاعه عنى المظلومين ونقده
للظالمين كقوله:

فانتقى الإنصاف والعدل على واسف الحكم فاستجبل سفح
وأنا ما نقت لا كأسه عند (قوار) وأخرى إذ ألحوا
ضربوا الأمثال بي عريدة قلمكري عندهم متن وشرح

فلمعري كيف تحقق هذه الأبيات مفارقة عجيبة في مجتمع يرى الظلم يفضي الإنسان
فيلتذ به وقعه في حين يرى في شرب الخمرة-فقط- عملاً قبيحاً فكأنى بالشاعر يعرض
على المتلقي هاتين الصورتين ليوازن بين ما يراه الناس مكنأ وما يروونه قبيحاً على
وفق الواقع المهتز للمجتمع والشاعر يحسم هذا الموقف إذ يرى أن سكره خير من
ظلمهم فيقول:

ودع الساقى بدر كأس الطلا حمبة الله فالسكر أصبح
في زمان ليس للحق به أي صوت أن أسف الدهر يلحو^(٣٥)

كانت معرفة الناس عند عرار مصدراً نراً من مصادر تجربة الخمرة، وأنت تستطيع
في هذا الشعر أن تفهم أخلاق الناس وطباعهم ونماذجهم البشرية المختلفة. وفي حديثه
عن بعضهم يقدم الشاعر تشريحاً واقعياً لعيوبهم وسيئات أعمالهم. وفي هذه الصور
يتأسى عرار بالخمرة لينتصر على بأسه ويجتاز سياج وإحباطاته.^(٣٦)

هات كأسى كي به أصفع يأسى

الندامى قد مضوا كل طيبات هواه

والوفا قد أقرر إلا من بقيات شجاء

والصفا هيئات في منفاي عرف لشذاه

ويشتد شعور الشاعر بالإحباط حين يستقر في منفاه، فيزور عنه الأصدقاء وينفر منه الندماء ويتبعد عنه الأخلاء فيهرب إلى الخمرة فيرشفها ياتساً محبطاً تخالطه في ذلك ذكريات قديمة كما تعاود الأطلال شعراء الجاهلية فيقول: (٣٧) الديوان/٣٠١.

شربت فعاندني طرب قديم هي الصهباء معدها قديم
هي الخل الوفسي إذا اكفهرت وجوه السود وانتكس الحميم

وفي هذا المعنى ما يدل على أن الخمرة كانت وسيلة للتخفيف عن الهموم وتعويضاً واقعياً عن الشعور بالوحشة في أوقات الشدة والمحنة حين يتكرر الأصدقاء لما كان يربطهم بالشاعر أيام الصفاء وذلك إحساس واضح بالغربة النفسية وكان محمود سامي البارودي قد سبقه إلى التعبير عن هذه الغربة.

وتحتشد صور الخمرة العرارية بالشكوى الحادة من المواقف المزرية تجاه الشاعر وخصوصاً أولئك الذين تعززت علاقته بهم في الماضي وقد صور معنهم الرخيص ونفوسهم المريضة وسجاياهم اللئيمة إذ هم تخلوا عنه في ساعات الشدة: (٣٨) الديوان/١٢٣.

لم ياندماي الذين حسببتهم سنا وناب
ومخالباً هوجاء ثقاً عين من أزرى وعاب
اسقيتموني لالاعاً لكم لأنكم صحاب
كاساً زعمتم أنها خمر فإذا هي كأس صاب

ولئن كان عرار أغرق في شرب الخمرة، فلأنه وجدها وسيلة (تجلو عن قلبه الكثير من الهموم ووجدها ملاذه الوحيد من جور اللئام) عرار الشاعر اللامع/٢٠٠.

ولئن شربت للكأس مترعة فمن جور اللئام

الديوان/١٤١

وكذلك ليتقي بها صروف الليالي، كلما دهمته الخطوب ومن هنا كانت الخمرة (تمثل
الملجأ أو الملاذ الذي يهرب إليه كلما سيطر اليأس على نفسه وتجهم له الواقع^(٣٩)).

وفي هذا المعنى يكرر الشاعر:

أدرها أيها المـساقي أدرها انتظم الشـرب

ودع عمان يسـكرها الرياء الوقح والكـذب^(٤٠)

ونظن أن الشاعر لم يترك مثلبة أو نقصاً في مجتمعه إلا ولودعه قصيدة الخمرة. وإذا
تعمس خمريات عرار صورة صادقة لمجتمعه، فهي تعد وثيقة لتفاصيل أخلاق للناس
ونماذجهم المختلفة، وسجلاً حافلاً تتوثق فيه حياة الشاعر، وما صاحبها من آمال
وتطلعات، وهموم وأحزان وحب وكره وطموح ويأس وما أصابها من خير وشر وما
تعرضت له من سجن وتشريد ونفي وتعذيب^(٤١).

وإني في الهوى العذري طـراد ومطـرود

أخو حـان و أـحـان شـكـواه أغـاريد

حياتي مثمما أنبـوك إرـهاق وتشـريد

وسجن بعـده منفي وتـعـذيب وتـعـيد

ولطالما سهد ليل وأرقته هموم، وهي هموم الحياة وكيد الكائدين:

يا رب ليل لقد أرقته أرقاً مما أعانيه من كيد المناكيد

الديوان/١٨٠.

ولو نظرنا إلى النماذج البشرية التي شكى الشاعر منها لأدركنا كم كانت معاناته التي أرهاقته على مدار سني حياته.

وفي خمرياته، يحكي عرار كيف تصدى للنماذج السيئة التي أساءت عليه، بالشجاعة الفائرة والمواقف المشهودة التي كان ينطلق منها للإعلان عن مبادئه العالية التي ظل ينافع من أجلها وينشد بها عالم الخير والمحبة والأثرة، لا فرق عنده بين غني ولا فقير وحاكم ومحكوم وذهب إلى أبعد من ذلك حين فضل مجتمع (النور) الذي أسس معه علاقات حميمة على أنك الذين ينطلقون من تطلعاتهم الفارغة، ويعيشون في أبراجهم العاجية.

إن هروب عرار إلى تلك الفئة المتدنية من الناحية الاجتماعية كان يمثل موقفاً ومعنى إنسانياً من وجهة نظره على الأقل، لأنه وجد في عالمهم الفطرة والبداية والسماحة، لقد وجد عرار في مجتمع (النور) لذة الخمرة وصفاء المحبة، وحلاوة الفطرة وبشاشة النظرة، في حين أنه لقي من الأصدقاء والأقرباء والندماء والأصحاب الكثير مما كلن يؤرقه ويعذبه ويصده عن عالمه المنشود وأغلب الظن أنه وجد في تجربة الخمرة ضالته الشعرية، فراح يطلق العنان لفنه، يسري به عن آماله والآمه ويعلم به أفكاره وأراءه في الناس والحياة، ويضمنه خلاصة تجاربه، وحصيلته ما ألزم به نفسه في عالمه الذي طالما تغنى به، عالم النور والخمر والطرب ولذلك ارتبط ذكر (النور) وحياتهم وطقوسهم بشعر الخمرة.

لقد فضل الشاعر، النور على مجتمعه، بل انه من الناحية الواقعية كان أكثر انتماء إلى طبقتهم وحين اشتد عليه اليأس راح يصرخ بصراحة:

يا هير هات لي الربابة وانطلق بي حيث قومك أسهلوا أم أصحروا
أنا مثلكم أصبحت لا أرض ولا أهل ولا دار ولا لسي معشر

وهذا يعني أن عرار، وجد ضالته التي كان يبحث عنها في مجتمع (النور) (حيث الفطرة والوفاء والنقاء والحرية والمساواة)^(١٧).

وإذ يعكس الفن الشعري القيم البشرية ويحقق في تعبيره عنها ثوابت عالية فإن عواراً يقف في طليعة من حققوا هذا المنجز سواء في صدقه وعمقه وواقعيته أم في كثرة الشعر الذي طلله، وقد عبر أحد الباحثين عن موقع عرار في تجربته الخمرية بقوله (و لو خلق (عرار) في زمن العباسيين وعرف (عمر الشيباني) العالم النحوي المشهور لقال (شعر الناس في وصف الخمرة أربعة، لا ثلاثة: الأغشى والأخطل وأبو نواس وعرار)^(١٨).

وينكر لنا التاريخ الأدبي أن الكثير من الأعمال الأدبية قد احتل موقعه الريادي العالمي لهذا السبب، فقد عدت روايات بلزك وثيقة خالدة عكست صورة صادقة لأخلاق العصر من خلال تصويرها للأمة الفرنسية على اختلاف نماذجها^(١٩) وفي شعرنا العربي الحديث يقف في الطليعة الرصافي وحافظ إبراهيم وأمثالهما فقد قدموا في شعرهم نماذج واقعية كاملة الصديق تجسد هموم الأمة العربية بكل ما ينتابها من قلق وحيرة وبأس وطموح^(٢٠).

من هذه النماذج الواقعية الصادقة، قول عرار يصف ما تعانيه طبقة المحرومين والباستين ممن عزت عليهم لقمة العيش، وقد جعلها الشاعر عنواناً لإحدى لوحاته الواقعية^(٢١)

لما وجدت مكارم الأخلاق في الدنيا كلام
ورأيت أن المين والتنليم أوفى بالمرام
حررت نفسي من قيود الفصل في عرف الكرام
وزججتها في زمرة المتصطكين مع العظام

وأهميت بالساقى أن أسرع بالصلافة يا غلام
وأدر على التئمان حتى يثملوا كلس المدام
فالناس عندهم الفضيلة كالرذيلة بالتنام
والحق أطيع من يتيم أم مائدة اللنام

وبعد رصده لهذه النماذج الفاسدة، يوجه الشاعر نداءه إلى فتاة فقيرة أنحلها الجوع
وأنهكتها هموم العيش فيقول:

يا بنت يا من أمرها	لما تعاوجت استقام
لولا الرغيف وفقر أمك	واحتياجك للطعام
هل كنت ترضين الحيا	ة كذا وفي هذا المقام
يا لقمة الخبز التي	أشقت بحاجتها الأنعام
وأذل مطلبها العزيز	وفت في عضد الهمام
تف على بشرية	ألقت لمثلك بالزمام ^(٤١)

واللوحة طويلة أثرنا أن نقطع منها هذا الجزء لنؤكد على القيمة الموضوعية
والإنسانية فيها، فضلاً عما تحتويه من قيم فنية. إن هذه اللوحة واحدة من عشرات
اللوحات ضمنها عرار قصائده الخمرية التي جسدت وظيفة الشعر الإنسانية العالية بما
تحمله من دلالات بشرية عميقة وعواطف إنسانية صادقة، ومواقف رجولية ثابتة.

وقد حققت مفردات القصيدة بتشكيلها الفني اللغوي، عذوية صادقة بعيدة عن التعقيد
والتصنع كما أن المعاني التي تضمناها الأبيات من مثل مكارم الأخلاق والكذب
والفضيلة والرذيلة والتدليس والحق والجوع والتقهر) وغيرها قد عكست دلالاتها
الاجتماعية والإنسانية والخلقية واتسجت مع الإيقاع الذي حققته الميم الساكنة

المسبوقة بالألف كل ذلك حقق منجزاً يندمج فيه المضمون بالشكل في وحدة فنية تلتئم مع البعد العميق لصديق الشاعر الذي حققته الأبيات، والمتمثل في إخلاص الشاعر لموضوعه وصدقه لعاطفته وفضلاً عن الأفكار الناضجة التي انطلقت منها معاني القصيدة.

ولو أتيت لنا في هذا البحث أن نتمثل بنماذج أخرى لهذه الظاهرة لأعتبنا المحاولة لكثرة ما يصادفنا من هذا الشعر.

والظاهرة التي تلت نظر الدارس حقاً هي شكوى الشاعر من تنكر الأصدقاء والنمنان الذين تخلوا عنه في أوقات المحن، ولذلك كثر حديثه عن الوفاء وتنكر الأصدقاء وابتعاد الأصدقاء وابتعاد النمناء^(١٧).

عفا الصفا وانتفى من كوخ ندماني	وأوشك الشك أن يودي بإيماني
شربت كأساً ولو أنهم سكروا	بخمرتي وسقاني الصباب ندماني
لقلت يا ساق هلا والوفاء كما	ترى تنكر، هلا جددت بالثاني؟

ويبدو لنا أن كثيراً من الأصدقاء الذين صحبوا الشاعر أيام نعيمه قد خذلوه وأزروا عنه أوقات محنته. وقد ألمه ذلك وحز في نفسه مما جعله يصفهم بالأفاعي المتخفية التي تسعى إلى القضاء عليه وتنفث السم في جسده ورغم مواقفهم المشينة التي سعوا بها إلى إسكات صوته الحر-يقول-ورغم إحماسه بالضيق منهم إلا أنه ظل متماسكاً يتحداهم وينعى عليهم مواقفهم المشينة تشد عزمه قوة إلهية فتزيده-على حد قوله-علوا وترفعه مكاناً^(١٨).

كم من صديق لي يحاسنني	وكان تحت ثيابه أفعى
يسعى فيخفي لين ملمسه	عني مسارب حية تسهى
كم حاولت هذي معاولهم	وأتى الإله فزادني رفعا.

أصبحت فرداً لا ينالصرني غير البيان وأصبحوا جمعا
ومناهم أن يحطموا بيدي قلما أثار عليهم للنقما
وعلى الرغم من خصومته لهؤلاء ونعته لهم بأسوأ النعوت، إلا أنه قد حز في نفسه أن
يخسرهم، وآلمه أن تفرق بينه وبينهم بقول:

فمعي من عذاب الحب جـار وقلبي من فراق الصاحب دامى
وعلى الرغم ما نلحظه من شعوره بالاعتداد وصموده في مواقفه تجاه من خذله من
الأصدقاء إلا أننا نحس باليأس يظله والألم يتفوق على كل اعتداد الذي أبداه في شعره
وأرجح الظن أن الوفاء كان سمة متميزة في أخلاق الشاعر وأن اعتداده به هو الذي
عمق شعوره بالألم مما لقيه من خذلان أصحابه له وتخلي ندمانه عنه، كما كان يراه -
وتعيد إليه توازنه النفسي، ولذلك ظل يثور على ذلك كله ثورة عارمة، فإذا هو
يمتعض امتعاضاً شديداً فيجعل من مواقف الناس -حون ما هوادة- فضولاً قبيحاً وتدخلاً
مشيناً، وموقفاً منه معادياً: (٤٩)

ماذا على الناس من مكري ماذا على الناس من كفري وإيماني
ماذا على الناس من لهوي ومن عبثي ماذا على الناس من جهلي وعرفاني
ماذا على الناس من قولي لهم أحد ري، وقولي لهم: ري له ثان
ماذا على الناس من جهلي ومعرفتي ماذا على الناس من ربحي وخسروني
ماذا على الناس من صفوي ومن ماذا على الناس إن دهري تحداني
ماذا على الناس من فقري ومقترتي ماذا على الناس من ظني وإحساني
ماذا على الناس من حبي مكحلة بين الخرابيش أهواها وتهواني

من حيث المضمون، فإن هذه الأبيات تعكس المفارقة الشديدة بين مواقف وأفكار الشاعر من جهة، ومواقف وأفكار الناس من جهة ثانية، ذلك أن عراراً-كما هو معروف-وكما يبدو في شعره كان يتحدى المواقض الاجتماعية والعادات المألوفة التي كانت تشكل عند الناس فيما لا يسهل تجاوزها والوقوف منها مواقف صارمة كالتي كان الشاعر يعلن عنها في شعره، وألا تعرض للنقد والتشهير والقطيعة بينه وبين مجتمعه.

يبدو لنا أن هذه كانت تنصدر المواقف التي تحدى بها عرار مجتمعه قيمياً وأفكاراً ومواقف ومبادئ.

وقد عبر أحد الباحثين عن ذلك بقوله (كان شاعراً بوهيمياً يعشق حياة الانطلاق والتلهي، بعيداً عن الضوابط والقيود المتواضع عليها في مجتمعه، وكان يجد ذاته الحقيقية في حياة المرح واللهو، وقد يشكل هذا التطرف رد فعل لما حرمه في مجتمعه الذي حده من حريته الشخصية، وقد كان يسوؤه كثيراً أن يتدخل الناس في ملوكه الشخصي).^(٥٠)

ومن الناحية الشكلية فإن هذه القصيدة كتبت بعناية أسلوبية بتصدرها الاستفهام ويسودها التكرار، والتكرار في الشعر هو تمليط الضوء على المناطق الحساسة في النص وقد شكل مجتمع الشاعر بؤرة حماسة في التشكيل اللغوي والتعبير عن المضمون وعكست المفردات اهتماماً بشي بالمفارقة الواضحة بين الشاعر وبين مجتمعه، كما تعكس الأبيات مفارقة أخرى تتراوح بين ثورة الشاعر على المجتمع، وبين إحساسه باليأس والخيبة من المجتمع.

ويرى باحث أن هروبه إلى الخمرة والنور يعكس اغتراباً نفسياً ومكانياً وزمانياً، انتهى به إلى الشعور بالإحباط وإلى العزلة الروحية.^(٥١)

وإذ نحس بطول الوقفة أمام هذه المسألة -المجتمع في شعر الخمرة - فلأنها تلقى بظلالها على هذا الشعر ولأننا نحس بأن العلاقة بين الشاعر وبين المجتمع هي التي قذفت به إلى بؤرة الخمر ودفعته إلى (النور) حيث أنواع الفساد وحرية الممارسة فيه، وآلت فيه آخر الأمر إلى العزلة عن الناس حيث اللباس والإحباط شعوراً لا يفارقه.

وتعبر الأبيات التالية عن هذا الشعور فيقول^(٥٢)

أين الندامى مضوا كل بطيته	وخلفوني بهذا الكوخ وحداني
فلا كؤوس ولا ساق ولا تــــ	يشنف اليوم وأويلاه آذاني
يا وحشة الكوخ أضفي فوق وحشتنا	دمعاً نهله من سقف وجدان
فإن عبرتنا أودت بها نــــوب	كانت وما برحت تحتاج أوطاني
والصحب أضرب حتى عن إعارتنا	دمعاً تمــــوج بقاياہ بأشطاني

٤- وصف الخمرة:

رسم عرار صورة كاملة الأبعاد للخمرة فأشار إلى شكلها ولونها وصفاتها وفائدتها وندمانها وكؤوسها وسقاتها، حتى يكاد لا يترك شأناً من شؤونها إلا ومه بريشة الفنان المقتدر بعيداً عن الصنعة والبهجة اللغوية يؤازره في ذلك بساطة التعبير وجمال التصوير قلما نجد ذلك عند شاعر آخر مع قدرة على إيصال التجربة إلى المتلقي.

ومن حسن حظ الشاعر أن الدارسين لشعره يحتفظون بأسماء العشرات من أصدقائه وندمانه، ومن صحوبه أيام أنسه وأوقات يأسه وهم كثر ما بين طبيب ومحام وكاتب وتاجر وموظف. وقد ذكر في خمرياته أسماء الكثيرين منهم، وأورد أحد الباحثين قائمة طويلة بأسماء معظمهم^(٥٣) ويعد شعر عرار سجلاً حافلاً بأسماء الحانات التي

غشيبها وقد اجتهد في إطلاق تسميات خاصة عليها ومنها دار الحكمة وكوخ الندامى الذي قال عنه: (٤٣)

(كوخ الندامى) قد تقلص ظله وعراسه أقوين من ندمانه

ومن الأسماء التي أطلقها في عمان على بعض المغاور والأمكنة (مغارة أبي نورة) و (الكوخ) و (كوخ الأكوخ) و (الصومعة) و (جرف الدراويش) في إربد، وفي خمريات عرار كان للمكان حضور واضح، إذ بقي الشاعر مشدوداً للحنان التي توزعت على مدن عديدة من ذلك عمان ومأدبا، كقوله:

عمان ضاقت بي وقد جنتكم انتجع الأمال في مأدبا

أما وادي السير، فيثير في نفسه ذكرى خمرته وعلاقاته بالنور:

سأفتح حائتي وأبيع خمرأ (بوادي السير) لكن للندامى
كما ينكر ربي (جلعاد) بقوله:

وسوف إذا الربيع أتى وهشت ربي جلعاد وانتحر ابتساما

وفي بيت آخر ينكر وادي السير مقترناً بوادي الشتا

ليت الوقوف بوادي السير إجلوي وليت جارك يا وادي الشتا جلري

أما (وادي الياض) التي تقع شمالي بلدة عجلون فقد أطلق اسمه على ديوانه (٤٤)

وسار عرار على خطى الأقدمين من شعراء الخمرة، فقد وصفها وصفاً دقيقاً ووصف مجالسها ومسقاتها وما يكتنفها من أجواء العبث والتمتع بطعمها ولم ينس صفاءها وتأثيرها في النفوس، ونعتها بالعصماء للإكبار من شأنها فقال:

يا شارب الخمر بخير ماء (٤٥)

إن قلت عنها ليس بالعصماء

فأنت عين قلة الحياء

وفي القصيدة يكرر لفظة "العصماء" ثلاث مرات، ليمسك الضوء على قيمتها العالية كما يطلقها على (الحصباء) والصهباء فيقول:

جوهرة قاتلها حصباء

وقد نضبت من عنده الصهباء

ويشير إلى نوعها المعروف بـ (الكونياك) وهي خمرة معتقة:

أعني بها الكونياك يا بليد

معتق لا ينفع الجديد

ويذكر نوعها الآخر وهي (البيرة) فيشير إلى نوعها وصفاتها وهي في الكأس فيقول:

عليك بالبيرة يا مستاء

للوها في كأسها صفاء

ويتابع أوصافها بدقة متناهية، فيشير إلى الفقاعات التي تظهر عليها حين تصب فسي
كؤوسها الصافية ، وإلى ألوان التي تتلون بها هذه الفقاعات:

إن الفقاعات لها لآء

ويشير إلى ما تحنثه من آثار في الشاربين:

شاربها لا تقرب الضراء

يحصب أن صيفه شتاء

ومن الندامي من ارتبط اسمه بخمرة عرار، وتكرر ذكره في معظم قصائدها، من هؤلاء (أبو ناصيف)

فأند كؤوسك يا أبا ناصيف مترعة روية
أما (قعواري) فقد ارتبط ذكره بالخمرة اللذيذة والمعققة، واقترن غالباً بالأجواء التي يسودها الغناء والرقص والطرب:

فنببذ قعواري اللبذ يذ وأنة الناي الشجية
وهيامنا بالغانيات ت من الأمور الجهرية
ولم ينس أن يثقف في أوصاف الجميلات اللاتي يملأن جو الخمرة وشربها بالسعادة والحب فيذكر منها قودها وجمال عيونها:

إن القود أمديبة والعيون العجرية
أشواقها ستنظل في قلبي وإن أوديت حيا
ويتردد كثيراً في وصفه للشرب ومجالسه، ذكر الناي والمزمار والقيان:

والشرب معتكف على ناي ومزمار وقينه
واللافت للنظر حقاً، أن عرار قد استثمر الخمرة في التصوير الشعري، وعلى الخصوص في تصوير أشواقه ومواقف هواه ومن ذلك قوله بصور عيني المرأة:

سكرانة الألفاظ مرحمة حني علي بنظرة سكرى

٥- التشكيل الفني للغة الخمرة:

إذا عدت اللغة وعاء فنياً للمعاني والأفكار، فمن ذلك يقتضينا أن نسجل رأينا في لغة شعر الخمرة عند عرار.

ولغة شعر هذا الشاعر تقوم على البساطة في التعبير، والسهولة والعفوية فسي الأداء، أما الخاصية التي تتمتع بها لغة شعره في الخمرة فصار له فيها قاموسه الخاص البعيد عن الانتقاء المصطنع وهذا الحكم يشمل أيضاً التشكيل الفني للغة، فقد عرف عرار كيف ينتقي ألفاظ شعر الخمرة وكيف يبني بها عباراته الشعرية وكيف تستوي هذه العبارات في تشكيلها الصوري آخر الأمر.

أما لغة الصورة فتجسد المستوى الشعبي للذين رافقوا الشاعر في مسيرته الخمرية وقد عبرت هذه اللغة عن البيئة الشعبية لها ولشاربيها، فإن توظيف التراث الشعبي كان من أول سمات هذه اللغة، ويتمثل هذا التراث بأشكال عدة أهمها استخدام (المفردات الشعبية في النسق اللغوي داخل البيت الشعري، معتمداً في ذلك على قوة دلالة المفردة السياقية لما تستثيره لدى المتلقي من مشاعر^(٥٧) كقوله:

إن الصعاليك مثلي مفلسون وهم لمثل هذا الزمان (الزفت) خبوني^(٥٨)

وقوله:

وإني من زبائننا أخو (شيش) و(دوبارة)^(٥٩)

ومن هذه الأشكال توظيف العبارة الشعبية، كقوله:

يا راهب الدير تبنا عن محبتهم وقد أبنا (فلا كاني ولا ماني)^(٦٠)

ومن هذا القبيل قوله:

ويسألونك عن حالي أمشيّة فقل لهم: إنها تمشي به لورا^(٦١)

ومن هذه الأشكال أيضاً (توظيف المثل الشعبي داخل بنية القصيدة بحيث يصبح المثل الشعبي جزءاً من النسق البنائي العام للقصيدة).^(٦٢)

وسواء أكان الاستخدام مفردة أم عبارة، أم جاء مثلاً شعيباً أو غيره، فإن هذه الظاهرة في شعر عرار، لا تقتصر على شعر الخمرة فحسب، بل هي تعم شعره كله وهي لكثرتها قد أضعفت من فنية الأداء اللغوي في القصيدة العرارية، على الرغم من إنسجامها مع السياق العام للقصيدة، وقلما تحقق جمالية الأداء، إذ تبدو أحياناً مقحمة على البيت أو أن طاقاتها التعبيرية تكون محدودة بما يضره الشاعر نفسه، ولكن المتلقي قد لا يجد في دلالتها ما يجده فيها الشاعر نفسه.

وهذا هو الذي يلحظه دارس شعر عرار وهو ما قد حد من جمال الطاقة التعبيرية للغة عرار، ومن ثمّ أضعف فيه الصورة الفنية، ولدعم رأينا هذا نحيل القارئ على الأبيات التالية: (١٣)

فصل (ميشال) في عمان عنا	تجد رجالاً بحالتنا خبيراً
بأننا نشرب (الكونياك) صرفاً	ويشرب غيرنا عرقاً وبيراً
فكم قبض المعاش وما قبضنا	من أسباب المعاش ولا نقيراً

فلو أننا أحصينا الألفاظ والعبارات الشعبية، مثل (ميشال) و (الكونياك) و (بيراً) و (عرقاً) و (المعاش) أضفنا إليها الكلمات ذات الاستخدام البسيط الذي يخلو من الطاقات التعبيرية مثل (قبضنا) و (حالتنا) و (صرفاً) و (نقيراً) و (خبيراً). أقول: إن اجتماع هذه الألفاظ والتعبيرات التي يجعلها ضعف الطاقة التعبيرية المطلوبة في النص الشعري، قد أثقل كاهل الأبيات، وأفرغها من الطاقة الخيالية، وغير من الجماليات المطلوبة في الشعر فما الذي يبقى من هذه الأبيات بعد أن نطرح هذه الألفاظ والعبارات؟ نقول إن شعر عرار بعمامة، والخمرة منه بخاسة تعود مثل هذه الظاهرة التي تضعف جمالياته الضرورية ومن ثم تلقي به في وهاد التقريرية والنثرية والخطابية.

ونقرأ هذين البيتين من قصيدة (اليتي بالحصن) يقول فيهما: (١٤)

يلتقي بالحصن ما أحلاك ليلة قد جمعتني بأخبار الأكلة

إن من لا يشرب الخمرة جحش إن من لا يشرب الخمرة أبله

نقول ما الذي نراه من جماليات في هذين البيتين وما الذي يمثله التكرار في البيت الثاني، وما الفكرة التي تقوم عليه، وما وظيفة الشعر الذي فيه، وأين جمالياته وفنه، ودعك من الخطأ الموجود في عجز البيت الأول في كلمة (جمعتني) والصحيح (جمعتي) إن القرى المدقق في شعر عرار يجد الكثير من أمثال هذا الذي يرتفع إلى مستوى الشعر من حيث هو فن.

لقد أسامت هذه السمات وأمثالها إلى شعر عرار مما لا تحمده عليه أما الأفكار التي حققها شعر هذا الشاعر فكثير منها لا يرشحها إلى الانتماء إلى الشعرية. من ذلك قوله: (٦٥)

واشرب على نمطي كما تلتئم بالشيخ المعبرة

ترك النقي خير بعلم الله من نسك النقية

فأي فكرة تحملها صورة هذين البيتين، إذا عدناها صورة ؟ فإذا كانت الفكرة هي الأساس الذي تقوم عليه عناصر الشعر الأخرى، فما الذي يبقى في الشعر في البيتين، وإذا كانت فكرتهما فاسدة غير مقبولة أن نحن عرضناها على العقل والمنطق، فكيف سيكون عصيان الله خيراً من نسك للنقية، ثم كيف تم للشاعر أن يطرح هذا الافتراض الفاسد والخابئ؟

ويقول في مكان آخر: (٦٦)

راهب الرحمن إن ي نضوجن ان دنـانك

مسـم بالرحمن وان شفتي من ثـر جانك

نقول: إذا لم تكن فكرة هذين البيتين عبثاً ومسخرية بأمور الاسلام الذي صرح الشاعر في أكثر من مكان من ديوانه بأنه يؤمن به إيماناً عميقاً، فما الذي يعنيه البيتان، وما الفكرة التي يقومان عليها؟

أهو تناقض الشاعر مع نفسه، أم هو الاستهانة بما يؤمن به؟!

٦- الإنكار:

في موضوع الفكرة الشعرية الخمرية، يتأثر عرار بأكثر من شاعر خمر عالجوها في شعرهم أبي نواس مثلاً، لمن في حكم المؤكد أن شاعرنا قد تأثر في أفكار عمر الخيام تأثراً شديداً وربما دفعه ذلك إلى ترجمة رباعياته ترجمة نثرية.

يقول الدكتور زياد الزعبي محقق الديوان في هذا الديوان^(١٧) في هذه الأبيات يبدو للشاعر -عرار- متأثراً إلى مدى بعيد بعمر الخيام، لا بل أن هذه الأبيات تكاد تكون ترجمة لبعض رباعيات الخيام في ترجمة للبستاني:

فباوراق كرمه كفتوني

وبكرم بين الأصول انفتوني

وأغسلوني بالخمير فالخمير فاهت

بصفاها ذاك الزلال الحلال

وفي ترجمة عبد الحق فاضل للرباعيات، نجد هذه الرباعية:

يا أحبائي إذا مت بالراح

ومتى كفتمونني فيخمر لفتوني

وإذا أحببتكم في الحشر أن تلمسوني

فتحروا أرض باب الحان عني تجدوني

وواضح أن التشبيه ليس في الفكرة فقط، بل نجد تماثلاً في اللفظ.

ولقد درس أحد الباحثين تأثير عرار بالخيام واستطاع أن يجلي هذا التأثير في كثير من شعره.

ويقول الباحث (تشيع فلسفة الخيام وروحه في جل منظوم عرار ومنثوره ... ولقد حملته تأثره بالخيام على ترجمة رباعياته نثراً، ونشرها في عام ١٩٢٥ فصولاً في مجلة منيرفا) وقد دل الباحث على ذلك فيما عرضه من أبيات عرار التي يقول فيها^(٦٨)

قال الأطباء لا تشرب فقلت لهم	الشرب لا الطب شافاني وعافاني
علي بالكأس فالدنيا مهالها	طغت على الناس لكن شر طغيان
وقريباً من هذا يقول عمر الخيام: ^(٦٩)	

وربيع الحياة عهد الصباء	وحبباتي كهذه الصهباء
حلوها المر فهي طبي ودوائي	عشتي نشوتي وعمري شبابي

ومن يشأ قراءة عرار في خمرياته، يجد الكثير من هذا التوافق، بين أفكاره وأفكار عمر الخيام، كما يجد شيئاً من هذا التوافق بينه وبين أبي نواس:

ولول أن استعراض هذه الشواهد يطيل بنا الوقفة، لاحتكنا إلى ما يؤيد ما نذهب إليه.

تلك إذاً هي الأفكار التي نلمسها في خمريات عرار وهي كما لاحظنا، أفكار مشوشة يسودها القلق والاضطراب وبعيدة عن النضج، ولها تتناقض بين الحين والحين مع بعضها البعض، كما أن بعضها بعيد عن العقلانية، كما هو بعيد عن الواقعية وربما كان قلق الشاعر وهواجسه النفسية التي تضطرب بين الحين والآخر، واصطدامه

بمجتمعه، كل ذلك قد القي به في حومة العزلة، وحصره في دائرة الوحدة، وقذف به إلى أحضان اليأس، وأوحى إليه بالإحباط الممض، فعاش حالة (مرض العصر) التي طالت كل شعراء الرومانسية في العالم، فتحطمت بذلك آماله، وانعكس ذلك في شعره الذي يعد خير وثيقة لحياته وسلوكه وأفكاره، وصحيفة سجل فيها الشاعر حياة جيله ومجتمعه، وما يضطرب فيهما من خير وآمال وأمان وتطلعاتي.

المواش والمراجع

١- ينظر: الشعر الجاهلي - خصائصه وفنونه/ يحيى الجبوري/ ٣٩٤ / قطر
١٩٧٩.

انظر: تطور الخمرات في الشعر العربي / جميل سعيد

أساليب الصناعة في شعر الخمر / محمد محمد حسين

الحياة العربية في الشعر الجاهلي / احمد محمد الحوفي

فن الشعر الخمرى وتطوره عند العرب / ايليا حاوي

٢- ينظر ديوان حسان ص ٤

٣- ينظر ديوان عدي بن زيد / ٧٨

٤- الشعر الجاهلي / يحيى الجبوري / ٣٩٦

٥- ينظر ديوان الأعشى / ٤٥-٤٧

٦- ينظر ديوانه / ٢٢٧-٢٢٨

وكذلك: الشعر الجاهلي / يحيى الجبوري / ٣٩٦

٧- العصر الجاهلي / شوقي ضيف / ٣٥٥ / القاهرة ١٩٦٦

٨- ينظر / العصر الاسلامي / شوقي ضيف / ٣٧٥ / القاهرة ١٩٦٣

٩- المرجع السابق / ١٨٢

١٠- دراسات في الشعر العباسي / عطا بكري / ١٨ / بغداد ١٩٦٧

١١- المرجع السابق / ١٩٤

- ١٢- ينظر قصيدته التي مطلعها:
وخماره للهو فيها بقية إليها ثلاثا نحو حانتها سرن
- ١٣- نفسية أبي نواس/ محمد النويهي / ١٢
- ١٤- المرجع نفسه / ١٥
- ١٥- المرجع نفسه / ١٧-١٩
- ١٦- ديوان عشيات وادي الياض / مصطفى وهي التل- عرار / ١٢٨/١٩٩٢
- ١٧- الديوان / ١٠١
- ١٨- الديوان / ٣٤٦
- ١٩- الديوان / ١٢٧
- ٢٠- الديوان / ٢٧٧
- ٢١- الديوان / ١٢٢
- ٢٢- الديوان / ٣٠٩
- ٢٣- الديوان / ١٥٢
- ٢٤- ينظر عرار - الصورة والذية في شعره / عبد القادر الرباعي / ص ١٣ /
ملتقى عمان الثقافي / ١٩٩٦
- ٢٥- الديوان / ١٥٤
- ٢٦- سور البلد / آية ١٠
- ٢٧- الديوان / ١٤٧

- ٢٨- سورة المائدة / آية ٩٠
- ٢٩- الديوان / ٣٤٢
- ٣٠- الديوان / ٣٤٧
- ٣١- الديوان / ١٤١
- ٣٢- عرار / الرباعي / ٣٩
- ٣٣- الديوان / ٣١٣
- ٣٤- الديوان / ٣٧١
- ٣٥- الديوان / ١٥٣
- ٣٦- الديوان / ٤٤٣
- ٣٧- الديوان / ٣٠١
- ٣٨- الديوان / ١٢٢- ١٢٣
- ٣٩- عرار - الشاعر اللامنتمي / أحمد ابومطر / ٢٠٠/ عمان ١٩٧٧
- ٤٠- الديوان / ١٠١
- ٤١- الديوان / ١٧٤
- ٤٢- الثورة والاغتراب في شعر عرار / جهاد المجالي / ٢٧ مجلة مؤنة / عدد ٦
١٩٩٣ /
- ٤٣- عرار شاعر الاردن / ٧٧، للبدي المثلث
- ٤٤- ينظر - الرومانتيكية / محمد غنيمي هلال

- ٤٥- ينظر: ديوان الرصافي وديوان حافظ ابراهيم
- ٤٦- الديوان / ٣١١
- ٤٧- الديوان / ٣٦١
- ٤٨- الديوان / ٥٨٣
- ٤٩- الديوان / ٣٦٥
- ٥٠- مجلة مؤنة للبحوث والدراسات / ٢٩
- ٥١- المرجع نفسه / ٣١
- ٥٢- الديوان / ٣٧٠
- ٥٣- ينظر عرار شاعر الأردن / ١٥٢
- ٥٤- المرجع نفسه / ١٥٦
- ٥٥- انظر عرار شاعر الأردن / ١٨٣-١٨٧
- ٥٦- الديوان / ٤٥٦
- ٥٧- أدباء أردنيون / عبدالله رضوان / ٤٢/عمان ١٩٩٦
- ٥٨- الديوان / ٣٤٩
- ٥٩- الديوان / ٢٤٢
- ٦٠- الديوان / ٣٤٦
- ٦١- الديوان / ٢١٧
- ٦٢- أدباء أردنيون / ٤٣

- ٦٣- الديوان / ٢١٤
٦٤- الديوان / ٥٤٨
٦٥- الديوان / ٤٣٢
٦٦- الديوان / ٤٤٦
٦٧- عرار شاعر الأردن / البدوي الملتزم / ٧٨-٨٤
٦٨- الديوان / ٣٧١
٦٩- رباعيات الخيام ترجمة وديع البستاني / دار المعارف / ط ٣ / ١٩٥٩ /
ص ٤

السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة

وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. أمينة محمد رزق

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة دمشق

ملخص

هدفت هذه الدراسة للميدانية إلى تطبيق رانز للسرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة على عينة سورية، مؤلفة من ٣٠٥ أفراد، واستخراج خصائص إحصائية لتفسير نتائج هذا التطبيق، ذلك و من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتشخيصية، نفسية وتربوية في العديد من المؤسسات التعليمية، ومجالات التدريب وتحسين الأداء، وفي دور التأهيل وقد حاولت الدراسة التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتفكر البصري والسمعي وسرعة الأداء وفقاً لمتغير الجنس، والعمر، والمهنة والمستوى التعليمي، ورغم أهمية هذه الفروق أحياناً وفي عدد كبير من مجالات الرانز وفقاً لهذه المتغيرات، فقد كان لمتغير العمر أهمية كبيرة جداً في تشخيص قدرة الإنجاز وسرعة الأداء. وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من التفسيرات والتوصيات وضحت بياناتها في الجداول الإحصائية لهذا البحث.

أهمية البحث والحاجة إليه:

مع تطور البحث العلمي في مجال علم النفس بفروعه المختلفة ازدادت حاجة العاملين فيه إلى القياس الكمي الذي مثل نقطة تحول نوعية في هذا التطور فكانت الاختبارات وليدة هذا النهج، إذا انطوت على وسائل مختلفة للقياس والتشخيص النفسي واستخدمت في ميادين الحياة المختلفة ودخلت كل مكان وأصبحت من المسلمات الأساسية في التطبيق العيادي - النفسي والتأهيل والتوجيه المهني في الدول المتطورة. بيد أن هذا الدفع الكبير لحركة القياس النفسي ما زال محدوداً في البلدان العربية سواء على مستوى البحوث، أم على مستوى الاستخدام. ويعد رانز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة من الروائز النفسية المستخدمة في العيادات النفسية لأغراض التشخيص، والعلاج النفسي، إضافة إلى استخداماته في قياس مدى التطلم والاضطرابات المصاحبة للتطلم، وخاصة في مرحلة الشيخوخة وقد استخدم هذا الرانز بانتظام منذ عام ١٩٧٢م على أشخاص أصحاء وذوي أعمار ومستويات تأهيل مختلفة وكذلك على مرضى العيادات النفسية العصبية بجامعة فيلهلم بيك بروسنوك في ألمانيا (TME - ص ٥) لذا فإن تطبيق هذا الرانز في البيئة العربية، واستخراج خصائص ومعايير إحصائية له يعد ذا أهمية كبيرة للعمل العيادي (الأكلينيكي)، سواء في مجال التشخيص أم العلاج، وقد تكون دراسة الخصائص النمائية لسرعة الأداء والقدرة على الملاحظة لدى الراشدين، من أهم ما يساعدنا في الحصول على معارف علمية تمكننا من تحقيق أهداف تعليمية وتشخيصية نفسية وتربوية في العديد من المؤسسات التعليمية والعيادات النفسية والعصبية ومؤسسات رعاية الكبار، هذا عدا عن إمكان تحويل هذا الرانز للأطفال، وما سيضيفه من مادة علمية إلى أبحاث ومراجع للقياس النفسي، التي مازال يفتقر إليها كثير من مكتبتنا العربية، وما قد سيثيره من بحوث ذات علاقة في هذا المجال.

هذا ويمتاز الرائز بسهولة استخدامه وبإمكان تطبيقه على أشخاص ذوي مستويات تأهيل مختلفة، وحتى من ذوي القدرة الضعيفة على القراءة. ومن هذه الناحية يتناسب مع البيئة العربية حيث ما تزال نسبة الأمية مرتفعة في بعض المناطق.

كما يمكن الاستفادة من تطبيقات هذا الرائز في مجال التدريب وتحسين الأداء في دور التأهيل المختلفة وإعطاء تغذية راجعة في مجال التوجيه التربوي والنفسي أيضاً ومن ثم الانتقاء والتصنيف وتحديد المسار التعليمي للدارسين.

من هذا كله تتضح أهمية تطبيق هذا الرائز على البيئة السورية، واستخراج خصائص إحصائية لتفسير نتائج هذا التطبيق.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١- التعرف إلى السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة لدى عينة من السوريين في سن الرشد.

٢- اختبار دلالة الفروق في السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي.

تعريف المصطلحات:

لقد تم تحديد المصطلحات الرئيسية في البحث وبصورة دلالية وإجرائية تلقي الضوء على إجراءات جمع البيانات التي تحقق أهداف البحث كما يلي:

آ- الذاكرة:

ورد في معجم علم النفس الروسي ١٩٨٦ أن الذاكرة نمط من الصور النفسية المعزوز

والمحفوظ في الخبرة الماضية.

ويعرف سوكولوف الذاكرة من وجهة نظرية المعلومات بأنها الاحتفاظ بمعلومات عن إشارة بعد أن يكون تأثير هذه الإشارة قد توقف. (منصور، ١٩٩٣).

ب- التذكر البصري والسمعي:

التذكر البصري هو حفظ المعلومة في المسجل البصري على شكل آثار تصويرية. ويتم ذلك بأشكال مختلفة. أحدها أن يعرض على المفحوصين نمقاً من الأحرف ولفترة زمنية قصيرة جداً ثم يطلب إليهم تذكرها. أما في التذكر السمعي فالمثيرات التي تدخل مسجل الذاكرة (الصدوية) تأتي عن طريق القناة السمعية (خضور ١٩٩٥ ص ٥٨-٥٩).

وبهذا نعرف التذكر البصري بأنه عدد الصور التي يذكرها المستجيب مباشرة بعد أن تعرض عليه سلسلة مؤلفة من ثلاثين صورة لموضوعات مختلفة (مدى التذكر البصري).

أما التذكر السمعي فهو عدد الصور التي يذكرها المستجيب بعد أن تلقى على مسامعه كلمات هي دلالات أو مفاهيم لغير الصور التي تم عرضها عليه بصرياً.

- سرعة الأداء:

لتعريف سرعة الأداء دلاليلاً لا بد أولاً من تعريف الأداء. وقد ورد عند موري مصطلح (الإنجاز) أو الأداء كأحد الحاجات الأساسية التي توصل إليها. وهو تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيائية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية. كما وجد أن هذه الحاجة بعد ذاتها تتألف من ثلاث حاجات هي الطموح العام و الجهد المستمر والجأد. أما ماكلياند فيعرف الإنجاز: بأنه الأداء في مستوى محدد للإنجاز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل.

(منصور، ١٩٩٣، ص ٤٨).

ولا يقتصر الأداء على القيام بأعمال حسية حركية بل يتجاوز ذلك إلى الأداء العقلي. وللأداء بأشكاله خصائص عديدة منها التآزر والسرعة والدقة والاستراتيجية والتوقيت والقدرة على تحمل الضغوط. وله أسس عامة منها الأساس الفيزيولوجي والتربوي والتشريحي والصحي.

وفي ضوء ذلك نعرف الأداء بأنه الجهد (الحركي أو العقلي أو الاثنين معاً) الهادف الذي يبذله الفرد لتحقيق مهمة معينة تتطلب على عوامل الدقة والسرعة والتآزر، ويتصف بالتحسن مع تكرار محاولات القيام به.

أما سرعة الأداء: فهي قدرة المفحوص على إنجاز المهمة المطلوبة* بشروط الدقة والتآزر (بين حركات اليد والعينين والتذكر) والسرعة وقلة الأخطاء مع إظهار التحسن التدريجي خلال تكرارات الأداء. وبمعنى آخر فإن سرعة الأداء هي: الزمن الذي يحتاجه المستجيب للعد والتأشير على أرقام بشكل متتابع معروضة أمامه بشكل عشوائي، عدداً من المرات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن من أهم ما يقيسه الرانز، هو القدرة على التعلم في تبدلاتها المتعلقة بالعمر. ومن المعروف أن عملية التعلم مستمرة ذات بنية هرمية معقدة وكثيرة العناصر، متنوعة المستويات. وللتعلم مراحل نمائية تختلف من حيث الشكل والمضمون والنتائج ويتم في كل الأوقات ومختلف المجالات إردياً ولا إردياً. وقد نستطيع قياسه وقد نفشل. وأهم ما في التعلم أنه يؤدي إلى تغيرات أو تبدلات في السلوك أو الأداء ولكن ما الذي يثبت هذه التغيرات ويحفظها جزءاً لا يتجزأ من سلوك الفرد بل المجتمع أحياناً؟

* المهمة المطلوبة في الرانز هي العد بصوت مسموع مع الإشارة إلى الأرقام على لوحة الأعداد العشوائية للترتيب.

إنه التذكر، المصطلح الذي شغل بال كثير من العلماء في مجال الفلسفة والفيزيولوجيا و البيولوجيا وعلم النفس من أقدم العصور إلى وقتنا الحاضر.

فقد عرف أحمد آل موسى (١٩٩٣، ص ٤٢) الذاكرة بأنها عملية عقلية عليا تمكن الإنسان من حفظ نتائج وأثار تفاعله مع العالم الخارجي في سياق حياته اليومية، ذلك الحفظ الذي يضمن له إمكان استرجاع هذه النتائج واستخدامها في نشاطه وتعامله اللاحق مع البيئة التي يعيش فيها.

أما منصور (١٩٩١- ص ٣٧١) فيعرف التذكر بأنه سلسلة الجهود والمعالجات التي يقوم بها الشخص المتذكر منذ لحظة انتهاء مهمة الإدراك، وربما قبل بمقصد إعداد موضوع ما لإدخاله بصورة تدريجية إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ به من أجل استرجاعه المقبل عن طريق ترميزه بوساطة منظومات رمزية مختلفة ومتعددة المعايير.

كما ويجمع عدد كبير من الدارسين المعاصرين للذاكرة والتعلم (سميرنوف، ١٩٦٦، نورمان، ١٩٧٠، كلاتسكي، ١٩٧٨، هوفمان، ١٩٨٢) على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية (منصور، ١٩٩١) فالدراسات التي تناولت موضوع الذاكرة تتفق على أن الأساس الفسيولوجي للذاكرة يتمثل في قدرة القشرة المخية على الاحتفاظ بالاحساسات والمدرجات الحسية والانطباعات التي تركتها منبهات ومؤثرات بيئية مختلفة، من العالم المادي أو الاجتماعي واختزنت كآثار ذاكرية في هذه القشرة لفترات مختلفة مع القدرة على استرجاعها عند الحاجة وبدرجات متفاوتة من الدقة والوضوح والشمول (آل موسى، ١٩٩٣). والتعلم فسيولوجياً هو وظيفة من وظائف القشرة المخية التي تقوم بوظيفة الاقتران (تكوين ارتباطات بين مؤثرات بيئية وبين أعضاء الحس). كما تبين أيضاً أن

للفعالية العالية للخلايا العصبية شرط ضروري لتكامل الآلية الفسيولوجية للذاكرة حيث إنَّ خمول هذه الخلايا يربك عمليات الذاكرة. وهذا ما يحدث تحت تأثير الشيوخوخة، أو الحالات المرضية التي تشمل الدماغ. وللرائز قيمة تشخيصية في الكشف عن مثل هذه الحالات.

بقيم رائز المرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة مجموعة من القدرات العقلية والنفسية مثل الانتباه، وسعة معالجة المعلومات، الذاكرة قصيرة المدى والمتوسطة. فرائز الإشارة للأعداد يقترب نسبياً في قدرته التنبؤية التشخيصية من اختبارات التركيز ويختلف عنها فقط بشموله لمظهر المرعة (كفاية المرعة). فعند الكبار في السن نلاحظ أنهم يؤدون مهمة ما بتركيز عال نسبياً، ولكن ببطء (westhoff, 1984). أما (birren, 1974) فيعدّ تباطؤ السلوك تعبيراً عن عمليات ثانوية للشيوخوخة. وقد برهن (botwinick, 1973) في مجموعة أبحاث منهجية أن أساس التباطؤ في الشيوخوخة آلية مركزية ولا يمكن إرجاعه بصورة ثانوية لعوامل حسية أو حركية. ويعزي (Weiford, 1958) التباطؤ في الأداء إلى اضطرابات في الذاكرة قصيرة المدى.

يؤكد كليكس (kilx, 1977) الدور الفعّال للذاكرة قصيرة المدى التي توفر شمول فوري لسمات المنير المتلقاة من البداية حتى النهاية كذلك تثبيت علاقتها أو بنيتها ومقارنتها ببنى طويلة المدى. ومن المرجح أن هذه المقارنة تحدث وفق تركيبات بنى تدريجية، حيث يفترض أن استراتيجية الإنجاز توجه من قبل الذاكرة بعيدة المدى.

ويفترض كليكس (kilx 1977) أيضاً أن الذاكرة قصيرة المدى لا تحدد وحدة تشريحية فيزيولوجية مستقلة، وإنما هي الحالة الفعالة (في اللحظة الراهنة) من آليات الشبكات العصبونية المختزنة، أو التي ستخزن بصورة دائمة في الذاكرة طويلة المدى.

هذا ويشير كل من هوفمان وكليكس إلى أنه في عمليات التعلم البسيطة تصمم مادة الذاكرة حسب معايير تركز على المحتوى (تصميم من حيث المحتوى يضمن نتائج التعلم) (kilix, 1977).

وهناك أبحاث تحليل عاملية حول الذاكرة (katzenberger 1964) تثبت نوعية الوظيفة العالية نسبياً لمثل هذا النوع من القدرات.

وقد أشار كل من (schaie, gribbin, 1975) إلى تبعية الطرائق لفروق السن. ويلاحظ أن المسنين يحصلون في الاسترجاع الحر على نتائج أسوأ من النتائج الحاصلة في عملية إعادة التعرف.

وهناك تصور لاستعدادات الذاكرة هو نموذج المصفوفة، وقد أكدت نتائج البحوث التي أجريت في إطاره - وخاصة في معمل جيلفورد - وجود ثماني عشرة قدرة في أنواع المحتوى الثلاثة: الشكلي والرمزي والسمعي، وأنواع النواتج الستة: الوحدات والفئات والعلاقات والمنظومات والتحويلات والتضمينات، وأحد أنواع الذاكرة الإضافية التي تم اكتشافها عامل خاص بذاكرة منظومات الأشكال السمعية.

ومن هذا النموذج سنعرض فقط القدرات ذات الصلة بالبحث الحالي وبعض الاختبارات التي نقيسها.

أ- ذاكرة وحدات الأشكال: وأكثر الاختبارات تشبهاً بهذا العامل، اختبارات ذاكرة الخرائط. كما أكد وجود هذا العامل خلال الدراسة العاملية التي قام بها كيلي (kelly, 1964).

ب- ذاكرة منظومات الأشكال البصرية التي أشارت إليها دراسة كريستال (christal, 1958) وأكثر الاختبارات تشبهاً بهذا العامل، اختبارات تذكر الموضوعات، والتذكر المكاني، وتذكر الاتجاه.

ج- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية التي أشارت إليها دراسة كارلين وفرينش ويسيور (1951، french) وأفضل مقياسه اختبار تذكر الألحان والإقاعات الموسيقية.

د- ذاكرة منظومات الرموز: يشير منصور (١٩٩١) إلى أن دراسة تتويبر ١٩٦٦ أكدت وجود هذا العمل في أحد اختبارات مدى الذاكرة، بالإضافة إلى ذاكرة ترتيب قوائم الأعداد، وذاكرة ترتيب إلى كلمات عديمة المعنى، وذاكرة تحول الترتيب، وذاكرة ترتيب الأعداد. ودراسة (ميلر وغالتر وبريرام ١٩٦٥) (التي أشارت إلى أن المفحوصين يستخدمون خطأً واستراتيجيات في أثناء التذكر ليست موجهة إلى إنجاز عملية إدخال المادة وتثبيتها فحسب، بل إلى بناء المادة على نحو يضمن ويسهل حل مسألة الاسترجاع (منصور، ١٩٩١م).

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى دور الفاعلية التي يبذلها الفرد من أجل الاسترجاع. وينظر إلى فاعلية الاسترجاع بوصفها وظيفة لتعلم أساليب التعامل والمعالجة العقلانية بقصد استرجاعها كما أكد (نورمان وكينتس ومورتون وشيفرن) أن الاسترجاع هو نوع من التقصي المعرفي ونوع من الاصطفاء والفرز للعنصر المطلوب تخزينه. ونجاح هذا الاسترجاع يتوقف على دقة الاستراتيجيات المستخدمة في الترميز في أثناء الإدخال والاسترجاع (منصور، ١٩٩١).

أما الدراسة التي قام بها منصور (١٩٧٥) (إعداد الذاكرة للاسترجاع)، والدراسات اللاحقة له فهي من أولى الدراسات في القطر العربي السوري التي ألقت الضوء على موضوع الذاكرة وعملياتها وأشكالها بشكل عام، وعلى أهمية النشاط الذي يبذله المتذكر والذي يعد العامل الحاسم لمرود الاسترجاع بشكل خاص (منصور ١٩٩١).

مما تم عرضه لدراسات سابقة حول هذا الموضوع يتبين لنا ندرة الدراسات العربية في هذا المجال ما عدا دراسة منصور (١٩٧٥) والدراسات اللاحقة له، ودراسة

حسين الكامل بمصر عام (١٩٧٣).

لذلك كان في بحث قياس السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة ما يضيف إلى المكتبة العربية مصدراً آخر. فقد وضع هذا الرانز لقياس القدرة على الإنجاز في من الرشد. فهو من جهة، يرسم منحني التعلم للمفحوص من خلال التغيرات في أدائه للمرات المشر في رانز الإشارة للأعداد. ويقيس قدرته على ملاحظة وتذكر المثيرات البصرية والسمعية المعروضة عليه من جهة أخرى، كما يختبر مدى قدرته على الاستفادة من التذكر في تقدمه بأداء المهمة التعليمية المطلوبة منه.

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة رانز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة والذي طبق منذ عام ١٩٧٢ بجامعة فيلهلم بيك بروستوك لقياس القدرة على التعلم واضطراباتهما في مرحلة الشيخوخة. وقد طور هذا الاختبار عام ١٩٨٤ على يد دوريتا روتز بمركز التشخيص النفسي ببرلين. ثم ترجم هذا الرانز إلى اللغة العربية الدكتور سامر رضوان بجامعة دمشق - كلية التربية - قسم الصحة النفسية. حيث تم تعريب مواد الرانز كلها كما وردت في النسخة الأصلية.

ثم قامت الباحثة بتعديل بعض الصور في رانز القدرة على الملاحظة البصرية، لتناسب مع البيئة المحلية. وطبق الرانز بصورته المعدلة هذه على عينة استطلاعية مكونة من (خمسين شخصاً) للتأكد من صلاحية هذا التعديل.

وتتألف هذه الأداة لـ رانز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة من:

- أ- رانز الإشارة للأعداد الذي استخدمه (Jirsek, 1963) والمعروف في بعض المراجع باسم رانز ربط الأعداد (OSWACD, 1982) أو المربع العددي (RAISKUP, 1974) وهذا الرانز يتكون من لوحة أعداد من العدد ١ حتى ٢٥

عشوائية الترتيب، ومهمة المفحوص الإشارة إلى هذه الأعداد ولكن بالترتيب النظامي وتسميتها بصوت مسموع بأسرع وقت ممكن، بحيث يكرر هذه العملية عشر مرات. لتجنب الصدفة، ولجعل مجرى التعلم قسراً للتقييم التشخيصي، ولمعرفة مدى قدرته على تذكر أماكن الأعداد على اللوحة العشوائية. يسجل الوقت بعد كل محاولة على لوحة التقييم. بعد ثماني محاولات يخبر المفحوص أن الاختبار سينتهي بعد محاولتين. ثم تحول قيم الوقت المسجلة إلى قيم معيارية ومن هذه القيم يمكن الحصول على متوسط عام لراتز الإشارة للأعداد.

ب- ومن أجل اختبار القدرة على الملاحظة (التذكر) تم تطبيق اختبارين على نحو ما استعمله (MEILI, 1967) أحدهما لقياس القدرة على التذكر البصري والثاني لاختبار القدرة على التذكر السمعي (دوريتا، ١٩٨٤).

أما بالنسبة إلى اختبار القدرة على التذكر البصري فقد تكون من ثلاثين بطاقة رسمت عليها موضوعات بسيطة بعدة ألوان. ويتم عرض البطاقات على المفحوص بالتوالي بفاصلة ثانيتين بين البطاقة والأخرى. حيث يطلب من المفحوص الاسترجاع بعد انتهاء العرض. ثم يعاد العرض (الروز) مرة أخرى، وفي كل مرة تسجل قيم الاسترجاع (عدد البطاقات المتكدة) وتحول إلى قيم معيارية.

أما اختبار القدرة على التذكر السمعي فيتم من خلال استخدام (عشرين) مفهوماً عينيّاً. تقرأ إلى كلمات على المفحوص بفاصلة ثانيتين بين إلى كلمة والأخرى، مع الطلب من المفحوص الاسترجاع بعد قراءة إلى كلمات. تسجل قيم الاسترجاع في المرتين (الروز القبلي والبعدي) وتحول في كل مرة إلى قيم معيارية. ومن القيم المعيارية للرتانين البصري والسمعي يمكن استخلاص قيمة كاي مربع للقدرة على التذكر. هذا ويتم تطبيق الراتز فردياً وبالترتيب التالي:

١- راتز القدرة على التذكر البصري.

٢- رانز الإشارة للأعداد.

٣- رانز القدرة على التذكر السمعي.

هذا ويحتاج الفاحص إلى ساعة توقيت لإجراء رانز الإشارة للأعداد.

وبتطبيق هذا الرانز بفروعه الثلاثة على عينة سورية يمكن الحصول على مؤشرات تسمح لنا بالمقارنة في مجال القدرة على الإنجاز ومجالي التذكر البصري والسمعي، في بيانات مختلفة. أضف إلى ذلك إمكان الحصول على بعض النتائج التي تسمح لنا بالتشخيص والتنبؤ والاستفادة منها في مجالات مهنية وتربوية ونفسية وتعليمية مختلفة.

منهجية البحث وإجراءاته:

١- مجتمع البحث: إن مجتمع البحث الذي سحبت العينة منه هم الراشدون في الجمهورية العربية السورية من مختلف محافظاتهما الذين بلغت أعمارهم عشرين سنة فما فوق ومن الجنسين ومن مهن ومستويات تعليمية.

٢- عينة البحث: نظراً لصعوبة الحصول على إحصائيات موثوق بها لعدد الراشدين في القطر، من كلا الجنسين ومن المستويات التعليمية كافة ومختلف المهن، لم تستطع الباحثة تحديد نسبة ملائمة ممثلة لهذا المجتمع. الأمر الذي دفع للاقتصار على عدد معين بطريقة غير عمدية مطبقة على أفراد من بعض المؤسسات الرسمية، والدوائر الحكومية، والمرافق العامة، حيث بلغ هذا العدد ٣٠٥ أفراد وهؤلاء الأفراد كانوا موزعين كما في الجدول رقم (١) مع العلم أن تطبيق الاختبار كان فردياً وأنه يستغرق من الوقت بين (أربعين - ستين) دقيقة إلى كل مفحوص.

٣- حدود البحث: يتحدد البحث بـ

- أ- الراشدين الموريين ممن بلغت أعمارهم عشرين سنة فما فوق ومن كلا الجنسين ومن مهن ومستويات تعليمية مختلفة.
- ب- مقياس السرعة في الأداء في مجالاته الثلاثة: التذكر البصري والمسمعي والإشارة للأعداد.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً للجنس والعمر والمهنة والمستوى التعليمي

المتغيرات		عدد أفراد العينة
الجنس	ذكر أنثى	١١٩ ١٨٦
العمر	سنة (٢٠ - ٣٩)	١٨٥
	سنة (٤٠ - ٥٩)	٩٣
	سنة (٦٠ - فما فوق)	٢٧
المهنة	من دون عمل	٨٧
	عمل فكري	١١٠
	عمل حر	٦٦
	وظيفة + متقاعد	٤٢
المستوى التعليمي	لمي	٢٤
	ابتدائي	٥٩
	إعدادي	٢٩
	ثانوي	٤٣
	معهد	٥٨
	جامعة	٦٥
	دراسات عليا	٢٧

ثبات الراتز:

وللتأكد من ثبات الراتز تم تطبيقه بصورته المعدلة على عينة استطلاعية عدد أفرادها خمسون شخصاً. أخذين بعين الاعتبار مراعاة تغطية المتغيرات التي يتناولها الراتز. ثم أعيد اللوز بعد شهرين على العينة نفسها. وبما أن الراتز يقيس الذاكرة قصيرة المدى (والاحتفاظ المتوسطي أو الذاكرة العملياتية) فكانت الفترة المذكورة بين التطبيقين كافية لأن ينسى المفحوص ما تم عرضه في المرة الأولى. ولذلك استخدمت

طريقة الإعادة. وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق في المرة الأولى والثانية وجد أن معامل الاستقرار لرائز الإشارة للأعداد والتذكر البصري القبلي والتذكر البصري البعدي والتذكر السمعي القبلي والتذكر السمعي البعدي كالتالي (٠,٨٨، ٠,٨٦، ٠,٨٨، ٠,٨٧، ٠,٨٤) لذلك نستطيع القول: إن الرائز يتمتع بدرجة عالية من الثبات في جميع مجالاته.

صدق الرائز:

على الرغم مما أشارت إليه الدراسة الأصلية، من وجود مؤشر لصدق المقياس من خلال تمييزه بين مجموعتين، إحداهما تعاني من اضطرابات الذاكرة قصيرة المدى، وأخرى من الأصحاء. إضافة إلى صدق المحتوى، حيث أشارت الدراسة الأصلية أيضاً إلى أن رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة يقيس مجموعة من القدرات النفسية لمركبات الانتباه، وسعة معالجة المعلومات والذاكرة قصيرة المدى، والاحتفاظ المتوسطي (روثر ١٩٨٤، ص ٥)

فإن البحث الحالي استخرج التحليل العاملي بأسلوب المكونات الرئيسية (principle companant) وأظهرت النتائج أن روائز الأعداد والتذكر البصري والسمعي تشكل عاملاً واحداً، وذلك يتفق مع الإطار النظري الذي يشير إلى أن مجالات الرائز تقيس قدرات نفسية لمركبات الانتباه وسعة معالجة المعلومات (روثر ١٩٨٤، ص ٥) وذلك يقدم مؤشراً لصدق البناء.

فقد كان الترابط بين الرائز السمعي والبصري ٠,٦٦، أما ترابط الأعداد مع الرائز البصري ٠,٤٣، وترابط الأعداد مع الرائز السمعي ٠,٣١.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة النتائج الإحصائية كافة على الحاسوب ببرنامج SPSS حيث استخدم اختبار ستوننت وتحليل التباين الأحادي.

النتائج ومناقشتها:

لقد تم عرض النتائج وفقاً لمتغيرات البحث المستقلة والتابعة كالآتي: رانز الإشارة للأعداد - تذكر بصري - تذكر سمعي.

أولاً - متغير الجنس

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الرانز وفقاً لمتغير الجنس، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (٢) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والاحصاءات المعيارية وقيم ت لأداء أفراد العينة على مجالات الرقز وهنا لمتغير الجنس (ذكور=١،١٩، إناث=١،٨٦)

مستوى الدلالة	ت	الاحصاء المعيارية		المتوسط		الاحصاءات المعيارية	ت
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٠,٥	٠,٦٣	٢١,١٤٩	١٦,٧٩٥	٤٧,٩٦٢	٤٦,٥٢١	١- زمن إنجاز المحاولة الأولى	
٠,٤	٠,٨٣	٢٠,٩١٣	١٥,٣٤٤	٤٤,١٩٨	٤٢,٣٥٢	٢- زمن إنجاز المحاولة الثانية	
٠,٦	٠,٤٤	١٩,٣٢٧	١٧,٣٩٨	٤١,٧٩٥	٤٠,٨٣١	٣- زمن إنجاز المحاولة الثالثة	
٠,٣	٠,٩٥	١٧,٠٦٢	١٣,٩٥٤	٣٩,١٢٣	٣٧,٣٤٤	٤- زمن إنجاز المحاولة الرابعة	
٠,٠٧	١,٨٢	١٦,٣٤٧	١٢,٥٩٠	٣٧,٦٣٩	٣٤,٤٣٧	٥- زمن إنجاز المحاولة الخامسة	
٠,١	١,٥١	١٥,٠٢٥	١٢,٦٧٠	٣٥,٢٦٣	٣٢,٧٤٧	٦- زمن إنجاز المحاولة السادسة	
٠,٠٥	١,٩٦	١٤,٥٩٨	١٠,٦٩٣	٣٣,٢٧٠	٣٠,١٧٦	٧- زمن إنجاز المحاولة السابعة	
٠,١٨	١,٣٢	١٤,١٢٧	١١,٥٥٠	٣١,٥٧٥	٢٩,٥٣٧	٨- زمن إنجاز المحاولة الثامنة	
٠,٠٩	١,٦٦	١٣,٦١٤	١١,١٦٨	٣٠,٤٤٦	٢٧,٩٦٦	٩- زمن إنجاز المحاولة التاسعة	
٠,٠٩	١,٦٨	١٢,٦٥٨	١٠,٦٦١	٢٨,٥٥٩	٢٦,٢١٠	١٠- زمن إنجاز المحاولة العاشرة	
٠,٠٠١	٣,٣٠٠	٣,٧٠٥	٤,٠٥٨	١٤,٩٢٤	١٣,٤٣٧	١١- عدد الموضوعات المتفكرات ت.ب.ب.ق	
٠,٠٠٠١	٣,٥٠	٤,٦١٩	٥,٠٥٩	١٩,٤٢٤	١٧,٤٥٣	١٢- عدد الموضوعات المتفكرات ت.ب.ب.ب	
٠,٠٠٠٠٢	٣,٠٨	٣,١٢٤	٢,٩٣٢	٨,٩٣٥	٧,٨٣١	١٣- عدد إلى كلمات المتفكرات ت.ب.ب.ق	
٠,٠٠٠٠٠	٥,٥٩	٣,١٢٨	٣,٤١٦	١٢,٥٥٩	١٠,٤٢٨	١٤- عدد إلى كلمات المتفكرات ت.ب.ب.ب	

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فائق.

من الجدول (٢) يتضح أن هناك تناقصاً مستمراً في زمن إنجاز مهمة الإشارة للأعداد كلما ازداد عدد محاولات الإنجاز بالنسبة للذكور والإناث. فقد احتاج الذكور إلى زمن مقداره ٤٦,٥٢١ ثانية لإنجاز المحاولة الأولى، وانخفض الزمن إلى ٢٦,٢١٠ ثانية في المحاولة العاشرة.

أما بالنسبة إلى إناث فقد انخفض من ٤٧,٩٦٢ ثانية فسي المحاولة الأولى إلى ٢٨,٥٥٩ ثانية في المحاولة العاشرة. وقد يعزى هذا التحسن عند الجنسين إلى أثر التدريب، وتكون المهارة نتيجة الارتباط بين حركة اليد وتذكر أماكن الأرقام على لوحة الأعداد العشوائية الترتيب.

غير أن نتيجة اختبار الفروق بين الذكور والإناث توضح عدم وجود فروق في زمن إنجاز المهمة لجميع المحاولات عدا المحاولة السابعة، إذ أظهرت نتيجة الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، ولصالح الذكور. حيث أنجز الذكور المهمة بمتوسط قدره (٣٠,١٧٦) ثانية فيما أنجزت الإناث ذلك بمتوسط قدره (٣٣,٢٢٠) ثانية مع تجانس في أداء الذكور أكثر منه في أداء الإناث والذي نستدل عليه من الانحراف المعياري الذي كان عند الإناث (١٤,٥٩٨) أكبر منه عند الذكور الذي كان (١٠,٦٩٣).

وقد نعزى هذا التفوق عند الذكور مقارنة بالإناث في المحاولة السابعة فقط إلى أن الإناث بعد ست محاولات قلت قدرتهن على التحسن مقارنة بالذكور، نتيجة التعب. وأن الذكور أكثر قدرة على الاستمرار في بذل الجهد والتركيز. بمعنى آخر إن عتبة التحمل عند الذكور أكبر منها عند الإناث. وقد يعزى ذلك، الفروق بين الإناث أنفسهن وكما أظهره الانحراف المعياري الذي أبدى تشتتاً أكبر عند الإناث وهو دليل على الفروق المتباينة في قدرتهن على أداء مستمر لزمن أطول. أما بالنسبة إلى مجال التذكر البصري (عند الموضوعات المتذكرة) في الـروز القبلي والبعدي ومجال التذكر

السمعي (عدد إلى كلمات المتكررة) في الروز القبلي والبعدي أيضاً، فقد أبدت الإناث تنوعاً ملحوظاً على الذكور. فبينما كان متوسط عدد الموضوعات المتكررة عند الإناث في الروز البصري القبلي ١٤,٩٢٤ والبعدي ١٩,٤٢٤ كان عند الذكور في الروز البصري القبلي ١٣,٤٣٧ والبعدي ١٧,٤٥٣.

كذلك كان متوسط عدد إلى كلمات المتكررة عند الإناث في الروز السمعي القبلي ٨,٩٣٥ والبعدي ١٢,٥٥٩ وكان متوسط إلى كلمات المتكررة عند الذكور في الروز السمعي القبلي ٧,٨٣١ والبعدي ١٠,٤٢٨.

وكل هذه الفروق لصالح الإناث كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ فأقل.

وقد نعزي هذا الفرق إلى الجهد المبذول من قبل الإناث. فمن ملاحظة أداء الذكور والإناث نلمح مزيداً من الجهد المبذول من قبل الإناث للاحتفاظ بالمثيرات المعروضة سواء كانت السمعية أم البصرية. وعدد كبير من الإناث يكررن المثير (بتحريك الشفاه بصوت مهموس) في الفاصل الزمني بين عرض المثير السابق واللاحق.

وكما نعلم أن استراتيجية الذاكرة قصيرة المدى في معالجة المعلومات هي التكرار، الذي يؤدي وظيفة الإدخال الأولي للمثير إلى الذاكرة قصيرة المدى (منصور ١٩٩١، ص ٣٩٣).

أضف إلى ذلك اعتمادهن في كثير من الأحيان على ترميز كثير من المثيرات المعروضة عليهن بإشارات أو ألوان أو أشكال مما يحيط بهن. عدا عن ذلك، الموقف من الاختبار، فقد كانت الإناث بشكل عام أكثر جدية وإيجابية في التعامل مع مواد الاختبار، وأكثر عزماً وتصميماً على النجاح في أداء المهمة من الذكور. وكل هذه العوامل مجتمعة والخاصة بالمتعلم نفسه كانت وراء هذا التفوق.

ثانياً: متغير العمر

تم توزيع العمر إلى ثلاث فئات للحصول على أعداد في كل فئة تسمح بالمقارنة الإحصائية من جهة، وبما يجعل التصنيف إلى فئات عمرية ذا معنى. وكان التوزيع كما يلي:

١- من عمر (٢٠ - ٣٩) سنة.

٢- من عمر (٤٠ - ٥٩) سنة.

٣- من عمر (٦٠ فما فوق) سنة.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعمر استخدم تحليل التباين إلى اختبار دلالة الفروق على مجالات الرانز وفقاً لمتغير مستقل واحد بثلاثة أصناف (فئات عمرية).

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرانز وفقاً لمتغير العمر

الاحتمال	القيمة الفاتية	مصدر التباين
٠,٠٠٠٠	٧١,١٧٢٢	١- بين المجموعات (ب.م.°)
	-	دخل للمجموعات (نم)
٠,٠٠٠٠	٨٩,٠٤٩٠	٢- ب.م
		د.م
٠,٠٠٠٠	٥٩,٨٢٥٢	٣- ب.م
		د.م
٠,٠٠٠٠	٧٣,٤٩٣١	٤- ب.م
		د.م
٠,٠٠٠٠	٦٥,٢٨٩١	٥- ب.م
		د.م
٠,٠٠٠٠	٧٠,٩٩٧٥	٦- ب.م

د.م		
٧-ب.م	٥٩,٣٥١٨	٠,٠٠٠٠
د.م		
٨-ب.م	٦٩,٠٢٣١	٠,٠٠٠٠
د.م		
٩-ب.م	٧٠,١٥٣٥	٠,٠٠٠٠
د.م		
١٠-ب.م	٧٩,٤٩٦٧	٠,٠٠٠٠
د.م		
١١-ب.م	٢٠,١٦٧٧	٠,٠٠٠٠
د.م		
١٢-ب.م	٢٦,٣٩٩١	٠,٠٠٠٠
د.م		
١٣-ب.م	١٥,٦٠٧٤	٠,٠٠٠٠
د.م		
١٤-ب.م	٢٣,٩٦٨٨	٠,٠٠٠٠
د.م		

* ننوه هنا إلى أن مصطلح بين المجموعات أشرنا إليه بـ (ب.م) ومصطلح داخل المجموعات أشرنا إليه (د.م). درجات الحرية هي (٢ و ٣٠٢)

من الجدول (٣) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في كل مجالات الرائز. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار شيفي (scheffe test) للمقارنات المتعددة البعدية، والجدول (٤) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول (٤) اختبار شلر لتحديد دالة الفرق، بالنسبة للسر

السر (schiffe)	السرارة الزمنية بالسر على السرارة	السرارة (٢/٣) / ١٠ / ١٠٠ ٢٧ = ١٠	السرارة (١/٢) / ١٠ / ١٠٠ ٩٣ = ١٠	السرارة (١/٣) / ١٠ / ١٠٠ ١٨٥ = ١٠	
٢<٣	١<٣	٧٦,٨٨ ثانية	٥٣,٥٩ ثانية	٣٩,٩٨ ثانية	١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الأولى
٢<٣	١<٣	٧٥,٤٨ ثانية	٤٨,٨٩ ثانية	٣٩,١٠ ثانية	٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية
٢<٣	١<٣	٦٨,٩٦ ثانية	٤٥,٩١ ثانية	٣٥,١١ ثانية	٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة
٢<٣	١<٣	٦٢,٢٥ ثانية	٤٣,٨٩ ثانية	٣٢,٢٠ ثانية	٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة
٢<٣	١<٣	٥٨,٤٨ ثانية	٤٠,٩٧ ثانية	٣٠,٨٥ ثانية	٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة
٢<٣	١<٣	٥٤,٩٧ ثانية	٣٩,٣٢ ثانية	٢٨,٧٣ ثانية	٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة
٢<٣	١<٣	٥٠,١٨ ثانية	٣٦,٤٦ ثانية	٢٧,١٥ ثانية	٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة
٢<٣	١<٣	٤٩,٩٦ ثانية	٣٥,٣١ ثانية	٢٥,٧٠ ثانية	٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة
٢<٣	١<٣	٤٨,٠٠ ثانية	٣٣,٩٦ ثانية	٢٤,٥١ ثانية	٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة
٢<٣	١<٣	٤٥,٤٠ ثانية	٣٢,٢٦ ثانية	٢٢,٧٢ ثانية	١٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة العشرة
٢<٣	١<٣	٤٣,٠٠ ثانية	٣٠,٤٥ ثانية	٢٠,٧٨ ثانية	١١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الحادية عشرة
٢<٣	١<٣	٤٠,٤٠ ثانية	٢٨,٧٢ ثانية	١٩,٩٦ ثانية	١٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية عشرة
٢<٣	١<٣	٣٨,٠٠ ثانية	٢٦,٩٦ ثانية	١٨,٢٠ ثانية	١٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة عشرة
٢<٣	١<٣	٣٦,٢٠ ثانية	٢٥,٢٠ ثانية	١٦,٤٠ ثانية	١٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة عشرة
٢<٣	١<٣	٣٤,٤٠ ثانية	٢٣,٤٠ ثانية	١٤,٦٠ ثانية	١٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة عشرة
٢<٣	١<٣	٣٢,٦٠ ثانية	٢١,٦٠ ثانية	١٢,٨٠ ثانية	١٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة عشرة
٢<٣	١<٣	٣٠,٨٠ ثانية	١٩,٨٠ ثانية	١١,٠٠ ثانية	١٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة عشرة
٢<٣	١<٣	٢٩,٠٠ ثانية	١٨,٠٠ ثانية	١٠,٢٠ ثانية	١٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة عشرة
٢<٣	١<٣	٢٧,٢٠ ثانية	١٦,٢٠ ثانية	٩,٤٠ ثانية	١٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة عشرة
٢<٣	١<٣	٢٥,٤٠ ثانية	١٤,٤٠ ثانية	٨,٦٠ ثانية	٢٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة العشرون
٢<٣	١<٣	٢٣,٦٠ ثانية	١٢,٦٠ ثانية	٧,٨٠ ثانية	٢١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الحادية والعشرون
٢<٣	١<٣	٢١,٨٠ ثانية	١٠,٨٠ ثانية	٦,٠٠ ثانية	٢٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية والعشرون
٢<٣	١<٣	٢٠,٠٠ ثانية	٩,٠٠ ثانية	٥,٢٠ ثانية	٢٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة والعشرون
٢<٣	١<٣	١٨,٢٠ ثانية	٨,٢٠ ثانية	٤,٤٠ ثانية	٢٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة والعشرون
٢<٣	١<٣	١٦,٤٠ ثانية	٦,٤٠ ثانية	٣,٦٠ ثانية	٢٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة والعشرون
٢<٣	١<٣	١٤,٦٠ ثانية	٤,٦٠ ثانية	٢,٨٠ ثانية	٢٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة والعشرون
٢<٣	١<٣	١٢,٨٠ ثانية	٣,٨٠ ثانية	٢,٠٠ ثانية	٢٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة والعشرون
٢<٣	١<٣	١١,٠٠ ثانية	٢,٠٠ ثانية	١,٢٠ ثانية	٢٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة والعشرون
٢<٣	١<٣	٩,٢٠ ثانية	١,٢٠ ثانية	٠,٤٠ ثانية	٢٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة والعشرون
٢<٣	١<٣	٧,٤٠ ثانية	٠,٤٠ ثانية	٠,٠٠ ثانية	٣٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثلاثين

١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الأولى
٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية
٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة
٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة
٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة
٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة
٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة
٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة
٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة
١٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة العشرة
١١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الحادية عشرة
١٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية عشرة
١٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة عشرة
١٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة عشرة
١٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة عشرة
١٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة عشرة
١٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة عشرة
١٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة عشرة
١٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة عشرة
٢٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة العشرون
٢١- متوسط زمن إنجاز المحاراة الحادية والعشرون
٢٢- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثانية والعشرون
٢٣- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثالثة والعشرون
٢٤- متوسط زمن إنجاز المحاراة الرابعة والعشرون
٢٥- متوسط زمن إنجاز المحاراة الخامسة والعشرون
٢٦- متوسط زمن إنجاز المحاراة السادسة والعشرون
٢٧- متوسط زمن إنجاز المحاراة السابعة والعشرون
٢٨- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثامنة والعشرون
٢٩- متوسط زمن إنجاز المحاراة التاسعة والعشرون
٣٠- متوسط زمن إنجاز المحاراة الثلاثين

من الجدول (٤) يتضح أنه كلما زاد العمر استغرق زمن الإنجاز وقتاً أطول وقل عدد المثيرات البصرية والسمعية التي يتم تذكرها. وفيما يلي توضيحاً لذلك:

أ- لو أخذنا المحاولة الأولى بالنسبة إلى رانز الإشارة للأعداد كمثال نلاحظ الزيادة في الزمن المستغرق للإشارة للأعداد مع التقدم بالعمر. فبينما كان متوسط الزمن للفئة الأولى (٢٠-٣٩) = ٣٩,٩٨ ثانية كان متوسط الزمن للفئة الثانية (٤٠-٥٩) = ٥٣,٥٩ ثانية، والفئة الثالثة (٦٠ فما فوق) = ٧٦,٨٨ ثانية وهذه النتيجة تنطبق على المحاولات العشر لرانز الإشارة للأعداد. كما هو مبين في حقل المقارنة الزوجية بأسلوب شيفي. هذا مع العلم أن منحنى التعلم ضمن الفئة نفسها يتحسن في كل المجموعات ويتناقص الزمن المستغرق للأداء بازدياد عدد المحاولات.

ب- بالنسبة إلى رانز التذكر البصري. أيضاً تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن هناك نقصاً في عدد الصور المسترجعة كلما تقدمنا في العمر، فبينما كان متوسط عدد الصور المتذكّرة في الروز القبلي عند الفئة الأولى = ١٥,٢٨ صورة، كما كان عند الفئة الثانية ١٣,٤٥ صورة، وعند الفئة الثالثة ١٠,٩٣ صورة. وهذه النتيجة تنطبق على الروز البعدي أيضاً. وبالعودة لحقل المقارنة الزوجية بأسلوب Scheffe نقول أن الفئة الأولى تفوقت على الفئة الثانية والثالثة والفئة الثانية تفوقت على الثالثة رغم تحسن المجموعات الثلاث بالروز البعدي.

ج- وعن التذكر السمعي أيضاً هناك تناقص في عدد المفاهيم (إلى كلمات) المسترجعة مع التقدم بالعمر فبينما كان متوسط عدد إلى كلمات المتذكّرة في الـروز القبلي عند الفئة الأولى = ٩,٢١ كلمة، كان عند الفئة الثانية = ٧,٧٢ كلمة وعند الفئة الثالثة = ٦,٢٧ كلمة وعند العودة للمقارنة الزوجية بأسلوب Scheffe نجد أن هناك تفوقاً من قبل الفئة الأولى علماً الثانية والثالثة. بالرغم من تحسن المجموعات

الثلاث في الروز البعدي. هذا ورغم أن الكبار في السن كانوا يؤدون المهمة بتركيز جيد إلا أنهم يؤدونها ببطء. واستناداً إلى هذه النتائج يمكن الاعتماد على هذا الزائر في مهمات تشخيصية - تفريقية عند الكبار.

ثالثاً: متغير المهنة

لقد تم تصنيف المهن إلى أربعة أصناف للحصول على أعداد تسمح بالمقارنة الإحصائية، وبما يجعل التصنيف المهني ذا معنى. وهذه الأصناف هي:

١- من دون عمل ويشمل ربات البيوت.

٢- عمل فكري (التدريس، الهندسة، الطب، المحاماة.. الخ)

٣ - عمل حر.

٤- وظيفة إدارية ومتقاعدون.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على المجالات التي يقيسها الرانز وفقاً لمتغير المهنة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (٥) يعرض نتائج هذا التحليل.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرقز وفقاً لمتغير المهنة

الاحتمال	القيمة الفاتية	مصدر التباين	
٠,٠٠٠٠	٣,٩٣٠	١- بين المجموعات (ب.م.)	رلنز الإشارة للأعداد
		- داخل المجموعات (د.م)	
٠,٠٠٠٠	١٠,٣٠٥٧	٢-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠٠	٨,١٤٦٧	٣-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠٠	٨,٨٧٩٥	٤-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠١	٧,١٥٩٨	٥-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠٠	٨,٢٦٨٢	٦-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠١	٧,٤٣٥٤	٧-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠١	٧,٣٦٠٤	٨-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠١	٧,٢٩٨٨	٩-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٠١	٧,٦٣٠٣	١٠-ب.م	
		د.م	
٠,٠٢٥٧	٣,١٣٩١	١-ب.م	تذكر بصري
		د.م	
٠,٠٠٠٠	٩,٢١٣٩	١٢-ب.م	
		د.م	
٠,٠٠٣٥	٤,٦٧٨٧	١٣-ب.م	تذكر سمعي
		د.م	
٠,٠٠٠٨	٥,٧٠٢٦	١٤-ب.م	
		د.م	

درجات الحرية (٣, ٣٠١)

من الجدول (٥) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى كل مجالات الرلنز لمتغير المهنة فقد كانت الفروق لصالح فئة الأعمال الفكرية.

ولمعرفة مصدر التباين استخدم اختبار شفي Scheffe والجدول (٦) يبين نتائج هذا التعديل

جدول (١) نتائج اختبار شيفي لدلالة الفرق بين المتوسطات في مجالات الرانز وفلفا لمستقر المهنية

المعارف الرانز وفلفا لاختبار شيفي	المتغيرات	الفئة الرابعة ٤=١	الفئة الثالثة ٣=١	الفئة الثانية ٢=١	الفئة الأولى ١=٨٧	
١-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الأولى	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٤٨,٩٧	ثانية ٥٣,٠٨	١-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الأولى
٢-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثانية	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٤٥,٠٩	ثانية ٤٨,٨٦	٢-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثانية
٣-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثالثة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٤٣,٣٣	ثانية ٤٦,٨٥	٣-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثالثة
٤-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الرابعة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٤٠,١٤	ثانية ٤٧,٨٧	٤-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الرابعة
٥-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الخامسة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣٨,٠٠	ثانية ٤٠,٦٥	٥-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الخامسة
٦-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة السادسة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣٦,٣١	ثانية ٣٨,١٣	٦-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة السادسة
٧-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة السابعة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣٣,٨٣	ثانية ٣٦,٠١	٧-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة السابعة
٨-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثامنة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣٤,٤٥	ثانية ٣٣,٨٧	٨-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة الثامنة
٩-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة التاسعة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣١,٥٧	ثانية ٣٣,٨٥	٩-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة التاسعة
١٠-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة العاشرة	٢<٤	٢<٣	٢<١	ثانية ٣٠,٥٠	ثانية ٣٠,٩١	١٠-مؤسست زمن إنجاز المحاضرة العاشرة
١١-عدد الصور المفكرية ت.ب.ق	٢<٢	٢<١	٢<١	صورة ١٤,٥٣	صورة ١٤,٧٩	١١-عدد الصور المفكرية ت.ب.ق
١٢-عدد الصور المفكرية ت.ب.ب	٤<١	٣<٢	٤<١	صورة ١٦,٤٥	صورة ١٨,٦٨	١٢-عدد الصور المفكرية ت.ب.ب
١٣-عدد إلى كلمات المفكرية ت.س.ق	٢<٤	٢<٢	٢<١	كلمة ٨,٧٦	كلمة ٨,٨٧	١٣-عدد إلى كلمات المفكرية ت.س.ق
١٤-عدد إلى كلمات المفكرية ت.ب.ب	٢<١	٢<٢	٢<١	كلمة ١٠,٣٣	كلمة ١٢,٤٠	١٤-عدد إلى كلمات المفكرية ت.ب.ب

تشير نتائج الجدول (٦) الذي يعرض متوسط أداء المجموعات الأربع في مجالات الرائنز:

أ- يلاحظ أثر التدريب الإيجابي بالنسبة إلى كل المهين من خلال تناقص الزمن بين الأداء الأول والعشر فيما يتعلق برائنز الإشارة للأعداد.

ب- فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة العمل الفكري (٢) فهي المحاولة الأولى لرائنز الإشارة للأعداد كان متوسط زمن الإنجاز للفئة (٢) = ٣٩,٧٨، يليه الفئة (٤) = ٤٨,٩٧ ثم الفئة (٣) = ٥١,٦٠ وأخيراً الفئة (١) = ٥٣,٠٨.

بالنسبة إلى رائنز التفكير البصري فقد كانت الفروق لصالح ٢,١ على ٣ في الروز القبلي إذ كان متوسط عدد الصور المتكررة للفئة ١ = ١٤,٧٩ والفئة ٢ = ١٤,٦٩ أما ٣ = ١٣,٠٦ هذا في الروز القبلي، أما في الروز البعدي فقد تفوقت الفئة ٢ على الفئات ١ و ٣. إذ كان متوسط عدد إلى كلمات المتكررة للفئة الثانية = ٢٠,٢٧ والأولى = ١٨,٦٨ والثالثة = ١٧,٣١. هذا يشير إلى أن فئة العمل الفكري كانت أكثر استفادة من فاعلية الاسترجاع من الفئات الأخرى.

وبالنسبة إلى لتفكر السمعي فقد كانت النتائج عند الفئات ١ و ٢ أفضل من الفئة ٣ في الروز القبلي. وكانت الفئات ١ و ٢ أفضل من الفئة ٣ في الروز البعدي.

مراحلاً: متغير المستوى التعليمي

تم توزيع مستوى للتعليم إلى سبعة مستويات للحصول على أعداد تسمح بالمقارنة الإحصائية وبما يجعل تصنيف مستوى التعليم ذا معنى وذلك كما يلي: ١- أمي، ٢- ابتدائي، ٣- إعدادي، ٤- ثانوي، ٥- معهد، ٦- جامعة، ٧- دراسات عليا.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الرائنز وفقاً لمستوى التعليم استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرائز وفقاً لمستوى التعليم.

الاحتمال	القيمة الفاتية	مصدر التباين	رائز الإشارة للأعداد
٠,٠٠٠٠	٤٠,٧١٢٨	١- بين المجموعات (ب.م.)	
		داخل المجموعات (د.م.)	
٠,٠٠٠٠	٣٢,٩٣٤٨	٢- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢٤,٠٨٧١	٣- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢١,٦٠٧٤	٤- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢٧,٢٣٨١	٥- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢٥,٢٨٢٢	٦- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢٣,٦٢٢١	٧- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢١,٨٧٨٨	٨- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢١,٩٧٨٤	٩- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢٥,٢٢٣٥	١٠- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢,٢٨٨٧	١١- ب.م.	تذكر بصري
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٢,٣٥٤٨	١٢- ب.م.	
		د.م.	تذكر سمعي
٠,٠٠٠٠	٥,٥٨٧٧	١٣- ب.م.	
		د.م.	
٠,٠٠٠٠	٥,١٨٢٢	١٤- ب.م.	
		د.م.	

درجات الحرية (٦، ٢٩٨)

تفسير النتائج في الجدول (٧) إلى أن هناك فروقاً وفقاً لمستويات التعليم في جميع مجالات الرائز. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (Scheffe test)، والجدول (٨) يبين نتائج هذه المقارنات.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفر لدلالة الفروق بين المتوسطات في مجالات الرزق وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

المقارنات الزوجية وفقاً لاختبار Scheffe	المتوسط (٧) \bar{y}_{ij}	المتوسط (٦) \bar{y}_{ij}	المتوسط (٥) \bar{y}_{ij}	المتوسط (٤) \bar{y}_{ij}	المتوسط (٣) \bar{y}_{ij}	المتوسط (٢) \bar{y}_{ij}	المتوسط (١) \bar{y}_{ij}
$1.1 < 1.2 < 1.3 < 1.4 < 1.5 < 1.6 < 1.7 < 1.8 < 1.9 < 2.0 < 2.1 < 2.2$	٨٤١.٨٣	٣٨.٨٣	٤١.٦٣	٤١.٣٩	٤١.٥٨	٦٦.٧٦	٨٦.٤١
- =	٣٧.٩٢	٣٤.٨٩	٣٧.٠٦	٣٨.٨٣	٤٠.١٧	٥٢.٣٢	٧٩.٠٤
- =	٣٥.٨٨	٣٣.٩٣	٣٦.١٨	٣٨.٥١	٣٦.٧٩	٤٨.٨٨	٧٣.٠٠
- =	٣٣.١٤	٣١.٤٩	٣٣.٤٣	٣٤.٨٨	٣٥.٩٦	٤٦.٣٢	٥١.١٦
- =	٣٣.١١	٣٩.٦١	٣٢.٤٦	٣١.٠٩	٣٥.٦٢	٤٢.٧٤	٦٠.٧٠
- =	٣١.١٨	٣٨.٦٤	٣٢.٩١	٣١.٠٢	٣٢.٢٠	٤٠.٩٣	٨٠.٠٠
- =	٣٨.٤١	٣٧.٢٤	٣٧.٥٦	٣٨.٨٨	٣٣.٠٠	٣٧.٦٩	٤٠.٣٣
- =	٣٩.٢٧	٣٥.٣٦	٣٦.٣٤	٣٨.٢٥	٣٨.١٧	٣٦.٢٠	٣٠.٠٣
- =	٣٧.١٨	٣٤.١٣	٣٥.٦٠	٣٥.٨٣	٣٧.٥٥	٣٤.٦١	٢٠.١٢
- =	٣٧.٠٣	٣٢.٤٦	٣٣.٦٨	٣٤.٦٧	٣٥.٢٠	٣٣.٥٧	٢٨.٠٤

تنمة الجول (٨)

المرتبة الرومية رقم الاختبار Schiffe	النتيجة (٧) ن-٧	النتيجة (٦) ن-٦	النتيجة (٥) ن-٥	النتيجة (٤) ن-٤	النتيجة (٣) ن-٣	النتيجة (٢) ن-٢	النتيجة (١) ن-١		
١١ < ٤,٧ < ٣,١ < ٣	اصورة ٢,٥١	اصورة ٥,٤١	اصورة ٤,٨٩	اصورة ٥,٤٤	اصورة ٥,١٢	اصورة ٣,٣٥	اصورة ١,٠٨	١١ - عدد الصور المتكررة تبارق	تكر
٧ < ١,١ < ١,٧ < ٤	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٢ - عدد الصور المتكررة تبارق	اصوري
٥,١ < ٥,٢ < ١,١ < ١	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
٤٧,١ < ٢٤ < ٥,١ < ١	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
١ < ٢,٠١ < ٣,١	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
٦,١ < ١,٢ < ٢,١ < ٣	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
١ < ١ < ٥ < ٤,٧ < ٥	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
٤,١ < ٤,٢ < ٥,١ < ٥	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	
٤٣,٢ < ١ < ٦,٢ < ١	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٢,٣٦	اصورة ٢,٠٠	اصورة ٨,٨٩	اصورة ٨,٣٧	اصورة ٧,٢٣	اصورة ٤,٥٠	١٣ - عدد إلى كلمات المتكررة تبارق	

من الجدول (٨) يتضح:

أ- بالنسبة إلى رايثز الإشارة للأعداد. كل الفئات استفادت من تكرار الأداء. ولكن الفئات ٧،٦،٥،٤،٣ تفوقت على الفئتين الأولى والثانية. حيث كان متوسط زمن إنجاز المحاولة الأولى للفئة الأولى ٨٦،٤١ ثانية، والثانية = ٥٦،٧٩، وقد استغرقنا زمناً أطول من الفئة الثالثة = ٤١،٥٨، والرابعة = ٤١،٣٩، والخامسة = ٤١،٦٣، والسادسة = ٣٨،٨٣، والسابعة = ٤١،٨٣. وهذه النتائج تنطبق على المحاولات العشر. والفروق الإيجابية التي كانت لصالح الفئة (٧،٦) يمكن أن تعزى إلى تدخل عامل السن مع هذا المتغير على اعتبار أن الرايثز بسيط ولا يحتاج لقرات عالية جداً. ففي الفئتين (١ و ٢) أعداد كبيرة من الكبار في السن. والعكس في الفئات (٥ و ٦ و ٧) فأغلبيتهم من طلاب المعاهد والجامعة ذوي الأعمار الصغيرة التي امتازت بتقدمها في الإنجاز على الأعمار الأخرى.

ب- بالنسبة إلى لتنكر البصري والسمعي كان التفوق واضحاً للفئات (٤ و ٥ و ٦ و ٧) أكثر من الفئات (١ و ٢ و ٣) كما هو بين في حقل المقارنات الزوجية بأسلوب Scheffe.

وقد كان من أهداف البحث، التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الرايثز وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي، ومن خلال معالجة هذه المتغيرات كل على حدة، لم يكن هناك نزعة عامة كبيرة ذات دلالة إحصائية إلا في متغير العمر.

- ففي متغير الجنس ظهرت الفروق الدالة إحصائياً في خمسة مجالات من أربعة عشر مجالاً ولصالح الإناث تعود في معظمها إلى عوامل خاصة بالمفحوصين أنفسهم (كالاهتمام والموقف من الإنجاز والتصميم على النجاح) أكثر من كونها فروقاً في القدرة التذكرية الأولية بين الجنسين (الجدول ٢).

-أما بالنسبة إلى متغيري المهنة والمستوى التعليمي، فرغم أفضلية نتائج بعض المهين (كالمهين الفكرية) في مجالات الرانز، من جهة، وارتفاع مستوى الأداء بالارتقاء على المستوى التعليمي (الجدول ٨،٦) إلا أنه يجب مراعاة التداخل الكبير بين هذين المتغيرين ومتغير العمر.

من النتائج السابقة نجد أن أكثر الفروق الدالة إحصائياً وفي كل مجالات الرانز كانت لمتغير العمر. حيث أظهرت النتائج أن تغيرات قدرة الإنجاز والقدرة على الملاحظة في الشيخوخة تبدو واضحة في المهمات التي تتطلب سرعة الأداء، والتي تنطوي على الانتباه المستمر أيضاً.

وهذه النتيجة من مؤشرات الصديق البنوي للرانز الذي يقيس مجموعة من القدرات النفسية لمركبات الانتباه، بما فيها سعة معالجة المعلومات والذاكرة قصيرة ومتوسطة المدى. وفي هذا قدرة تشخيصية كبيرة على معرفة تباطؤ الأداء في الشيخوخة رغم محاولة التركيز في هذا الأداء. لهذا تم إيجاد المعايير متمثلة بمدى الثقة وفقاً لمتغير العمر فقط بفئاته الثلاث. وذلك كما يتضح من الجدول (٩).

الجدول (٩) مدى الثقة لمتوسط رانز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة وفقاً لمتغير العمر

الفئة العمرية الأولى ٢٠-٣٩ سنة		الفئة العمرية الثانية ٤٠-٥٩ سنة		الفئة العمرية الثالثة ٦٠ فما فوق			
٣٨ث	٤٢ث	٥٠ث	٥٧ث	٦٦ث	٨٨ث	١	زمن إنجاز المحاولة الأولى
٣٤ث	٣٨ث	٤٦ث	٥٧ث	٦٤ث	٨٧ث	٢	زمن إنجاز المحاولة الثانية
٣٣ث	٣٧ث	٤٣ث	٤٩ث	٥٨ث	٨٠ث	٣	زمن إنجاز المحاولة الثالثة
٣١ث	٣٤ث	٤١ث	٤٧ث	٥٣ث	٧٧ث	٤	زمن إنجاز المحاولة الرابعة
٢٩ث	٣٢ث	٣٨ث	٤٤ث	٥١ث	٦٧ث	٥	زمن إنجاز المحاولة الخامسة

		الفئة العمرية الأولى ٧٠-٣٩ سنة	الفئة العمرية الثانية ٤٠-٤٩ سنة		الفئة العمرية الثالثة ٦٠ فما فوق	
٦	زمن إنجاز المحولة السادسة	٣٧ث	٣٧ث	٤٢ث	٤٧ث	٦٣ث
٧	زمن إنجاز المحولة السابعة	٣٦ث	٣٤ث	٣٩ث	٤٢ث	٥٨ث
٨	زمن إنجاز المحولة الثامنة	٣٤ث	٣٣ث	٣٨ث	٤٣ث	٦٦ث
٩	زمن إنجاز المحولة التاسعة	٣٣ث	٣٢ث	٣٦ث	٤١ث	٥٥ث
١٠	زمن إنجاز المحولة العاشرة	٣١ث	٣٠ث	٣٤ث	٣٩ث	٥٢ث
١١	عدد الموضوعات المتكبرة (ت.ب.ق)	١٥ صورة	١٦ صورة	١٣ صورة	١٤ صورة	١٠ صورة
١٢	عدد الموضوعات المتكبرة (ت.ب.ب)	٩ صورة	١١ صورة	١٧ صورة	١٨ صورة	١٢ صورة
١٣	عدد إلى كلمات المتكبرة (ت.ب.ق)	٩ مفاهيم	١٠ مفاهيم	٧ مفاهيم	٨ مفاهيم	٨ مفاهيم
١٤	عدد إلى كلمات المتكبرة (ت.ب.ب)	١٢ مفهوم	١٣ مفهوم	١٠ مفاهيم	١١ مفهوم	٧ مفاهيم

التعبير تم على عينة (٣٠٥) من الراشدين في القطر العربي السوري.

$$M = \bar{X} \pm \frac{S}{\sqrt{n}} (1.96)$$

الجدول (٩) يظهر لنا مدى الثقة (٠,٩٥) إلى كل فئة عمرية وبكل مجال من مجالات الرانز.

إن زمن إنجاز المحاولة الأولى في راتز الإشارة للأعداد للغة العربية الأولى (٢٠-٣٩) عاماً يتراوح بين ٣٨-٤٢ ثانية وللغة الثانية (٤٠-٥٩) عاماً يتراوح ما بين ٥٠-٥٧ ثانية وللغة الثالثة ٦٠ فما فوق يتراوح ما بين ٦٦-٨٨ ثانية.

فلو طبق راتز الإشارة للأعداد على شخص من القطر العربي السوري ضمن الفئة العمرية الأولى وكان زمن إنجازه ضمن المدى الخاص بفئته العمرية نقول إن إنجاز ه طبعي بالنسبة إلى فئته العمرية. فإذا استغرق زمناً أقل كان أفضل من أفراد فئته العمرية، وإذا استغرق زمناً أكبر نبحث عن الأسباب.

وكذلك بالنسبة إلى لتذكر البصري والسمعي (القبلي والبعدي) فإن ابتعاد الفرد في نتائجه عن المدى الأعلى والأدنى لفئته العمرية، يعد مؤشراً على خلل في الأداء له أسبابه. وهنا تكمن القيمة التشخيصية والتفريقية لهذا الراتز.

المخاتمة والتوصيات:

إن تطبيق راتز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة للكبار وبصيفته المعدلة على البيئة المحلية يمكن أن يكون مفتاحاً لبحث آخر يهدف إلى تعيير هذا الراتز.

فقد تم التعرف إلى مختلف الفروق، في مجالات الراتز، وفقاً لمتغير العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي. إضافة إلى ذلك، إيجاد الخصائص الإحصائية لمتغير العمر، والذي أبنت المعالجة الإحصائية لبياناته، نزعة عامة ومميزة لهذا المتغير وبهذا يمكن من خلاله، قياس مدى التعلم والاضطرابات المصاحبة للتعلم ولا سيما في مرحلة الشيخوخة. عدا عن إمكان استخدامه لأغراض التشخيص والعلاج النفسي في مجال التدريب وتحسين الأداء، بدور التأهيل المختلفة. كما يمكن تعديل هذا الراتز للأطفال وتحديد المسار التعليمي للدارسين.

من هنا تأمل الباحثة من العاملين في مجال علم النفس والتشخيص النفسي بالإسهام

العلمي والعملية تغييره بعد أن كشف تعديله وتطبيقه من خلال هذا البحث، عن نتائج إيجابية وفعالة لخدمة القياس النفسي.

بالإضافة إلى ذلك توصي الباحثة بإجراء بحوث في هذا الميدان تساعد في عملية التشخيص النفسي وترفع العملية التعليمية.

المراجع

للمراجع العربية

- آل موسى، أحمد. الذاكرة. أمراضها - علاجها ١٩٩٣. دار الروضة للطباعة والنشر
أبو حطب، فؤاد. القدرات العقلية. ١٩٨٦. مكتبة الانجلو المصرية
حمين، محمد الكامل. دراسة للقدرة التفكيرية وعلاقتها بالتحصيل المدرسي رسالة
ماجستير - كلية للتربية جامعة عين شمس.
رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة TME ترجمة د. سامر رضوان،
جامعة لايبزغ ١٩٨٤
كلاتسكي، روبرتا. ذاكرة الإنسان. بنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس
المعرفي ترجمة د. جمال الدين الخضور. ١٩٩٥ - منشورات وزارة الثقافة - دمشق.
منصور، علي. علم النفس التربوي - منشورات - جامعة دمشق ١٩٩١.
منصور، علي. التعلم ونظرياته - منشورات - جامعة دمشق ١٩٩٣.

للمراجع الإنجليزية

- Burt , C. The structure of the mind.
Christal.R..E. Factor an alytic study of visual memory. psychol
monogr.,1958 , 72 , No. 466
French , J.W. The description of aptitude and acshievement tests in term
of ratated factor , psychol. Monogr., No.5.1951
Kelly , H.P. Memory ofilities , a factor analysis. psychometric Monogr.,
No ,11,279,1964

Tenopyr, M. et. A factor analysis of symbolic - memory abilities. 1966.

المراجع الروسية

م.ب. كاميزو، إ.أ. داموشنكو. قاموس في علم النفس. موسكو ١٩٨٦

المراجع الألمانية

Birren, J. E. Altern. als psychologischer prozess. Lambertus , freiburg i.B. 1974

Jirasek , J.: Application of the "Figur square" Test in the diagnosis of mild Enzephalopathies in children, in Cs. psychiat. 59 (1963) , 381

Katzenberger , L.: Dimensionen des Gedächtnisses, Wuerzburg 1964

Klix, F.: Strukturelle Funktionskomponenten des Gedächtnisses. In: KLTX,F.,H. SYDOW (Hrsg) zur psychologie des Gedächtnisses, Berlin 1977

Dorothea, Roether : Tempoleistung und Merkfähigkeit Erwachsener (TME) Psychodiagnostische Zentrum Berlin 1984

دراسة مقارنة للمعايير والقيم والأعراف السائدة في جامعتي بغداد واليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي المجتمعين

د . عنان بدري الإبراهيم
كلية العلوم التربوية-جامعة اليرموك
الأردن

ملخص

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع، ومن الأهمية التي اكتسبتها دراسات المنهاج التنظيمية في سائر أجواء العمل . حيث نالت هذه الدراسات الاهتمام الكبير ولاسيما في العقود الأخيرة من هذا القرن للتصدي لمشكلات تظهر أو تصاحب أجواء العمل .

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة الأنساق الدراسية في كل من جامعة بغداد و جامعة اليرموك، وكذلك إلى الكشف عن القيم والمعتقدات السائدة في كليتي المجتمعين. واستوجبت هذه الدراسة الأخذ بعدد من الخطوات اللازمة للإجابة عن أهدافها وهذه الخطوات هي:

- ١- توفير الأداة المناسبة، ولهذا اعتمدت على لقاء صممها Mark Alexander عام ١٩٧٨ وكان غرضها التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود أية مؤسسة تضم عدداً من العاملين فقد تم إعداد الاستبانة لهذه الدراسة بإجراء بعض التعديلات

لتكون منسجمة ومألوفة لدى أعضاء الهيئات التدريسية وجو العمل الذي يطبق في كلتا الجامعتين .

٢- صدق الأداة وثبتها . فقد عرضت الأداة على نخبة من المحكمين مما أدى إلى تعديل صياغة العديد من الفقرات حتى أصبحت صالحة للتوزيع .

٣- تفريغ البيانات وأسلوب التعامل معها . تم تفريغ البيانات وعولجت إحصائياً لاستخراج النتائج .

وأظهرت النتائج أن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعتين: (بغداد واليرموك) يستندون في رفضهم أو تأييدهم إلى السلوك الذي يظهره عضو الهيئة التدريسية إلى أسس ومعايير صحيحة وسليمة . كما أظهرت رفض أعضاء الهيئة التدريسية لكل سلوك ونص يخالف أو يتقاطع والصيغ والأعراف والقيم التي تشكل ثقافة القسم وأخلاقيته .

وبخلاصة كل هذا فإنه بالإمكان القول: إن الأقسام الدراسية في كلتا الجامعتين قد كونت لنفسها قيماً وأعرافاً تتناسب ومستوى العاملين فيها .

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية القيم في حياة الفرد والجماعة، لأنها تشكل إطاراً عاماً للجماعة، ونمطاً من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها، ومعايير تصرفها وجاء الاهتمام بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي ضعيفاً من جانب العلماء والباحثين إلا في العقود الأخيرة من هذا القرن.

وقد ظهر ما يعرف بالمناخ السالب لبعض القيم، ويعود السبب في ظهورها إلى فشل الإدارات في اتباع سياسات إدارية حكيمة لكسب ولاء العاملين، أو إلى أسباب أخرى قد يعود بعضها منها إلى الفرد نفسه، أو إلى ضغوطات خارجية أو داخلية تفرض نفسها.

هذه الأسباب وغيرها قد لا تشبع دوافع العاملين وتوقعاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى نقشي ظواهر سلبية، وممارسات مرفوضة من الأعراف والتقاليد التي تسود جو العمل، إضافة إلى ظهور معايير أخرى تكتسب صفة القبول والرضا من الجميع.

وظهور أي فعل سلبي يكون له تأثيره السلبي في سير العمل، فقد يؤدي إلى تعطيل هذا العمل، أو تبديد الإمكانيات المادية والبشرية التي وجدت لإنتاج هذا العمل وتحقيقه.

ولم تكن أجواء التعليم العالي بمعزل عن بعض الظواهر السلبية المقرونة بسلوك الأعضاء أو السياسات الإدارية للأقسام الدراسية، ولما كان هناك حرص على تحاشي الفشل وتحقيق المزيد من النجاحات، فإن إجراء أية دراسة تبحث في هذا الميدان مشترك بعض بصماتها الدالة على هذا الواقع ونوعية أجوائه.

• وإدراكاً لأهمية دراسات المناخ التنظيمي لمختلف المؤسسات، فقد شتت إليها الكثير من الباحثين الذين أنجزوا دراسات عديدة تناولت التعليم العالي بالبحث والدراسة

والتحليل، وذلك بغية تجنبه مخبة الفضل والإخفاق، وهو تعليم أغدقت عليه أموال طائلة وحشدت له جهود كثيرة، وما زال هذا النمط من الدراسات يجد صدى في أوساط الباحثين، وترحيباً من المسؤولين ورسمي السياسات التعليمية، لأنها دراسات تكشف عن مواقع للزلل والإخفاق إلى جانب جوانب القوة لأجواء الأقسام الدراسية والكليات والعلاقات السائدة بين أعضائها، والذي يهمننا هنا ليضاحه بشأن أهمية هذه الدراسة والحاجة إليها، القول: إن الجامعات العربية بصورة عامة لم تخضع لمزيد من هذه الدراسات وكذلك فإن هناك إشارات واضحة تشير إلى أن هناك ما يشوب الأجواء الدراسية في الأقسام الدراسية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر - الدراسة النظرية للدكتور رياض الدباغ رئيس الجامعة المستنصرية. إذ يقول: "إن هناك شكوى كثيرة في الجامعات العربية بسبب الضعف الواضح فيما توفره من أجواء إيجابية ومناخ علمي واجتماعي ملائم، يساعد على عملية استقرار عضو هيئة التدريس ويحفزه لبذل أقصى جهده ممكن للقيام بالمشاغل العلمية". (ص ١٣٥). لذلك لا بد من إجراء الدراسات ذات الاتجاهات المتنوعة، حتى يكون لنتائجها فضل إرساء قواعد العمل على أروسة متينة. وعليه فإن هذه الدراسة ما هي إلا واحدة من الدراسات التي تصب نتائجها في مجرى الدراسات الأخرى. لعل فيها ما يفي الميسرة التعليمية والتربوية في جامعاتنا الغنية، ولعل فيها ما ينبه الباحثين الآخرين إلى تبني مشاريع بحثية أخرى عجزت هذه الدراسة عن مسها أو تفسيرها، أو لم تشأ التطرق إليها، وتأمل الدراسة التوصل إلى تحديد جوانب الضعف والقوة والعلل الكامنة وراءها، وبذلك تسهيل عملية المعالجة واجتثاث أسبابها قبل استفحالها. كما أن في نتائجها ما يسهل عملية تقويم المعايير والقيم والأعراف السائدة في الأقسام الدراسية، وتقويم ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية ومواقفهم إزاء كل قول وفعل صادر عن أي عضو فيها. وما هي المعايير التي يستند إليها الجميع في رفض هذا السلوك أو قبوله، وينبغي أن يكون القبول أو

الرفض معتمداً على منظومة قيمية لها • فعلى القانون أو التشريع أن يحدد مسارات العمل، وأن يحدد الحقوق والواجبات، وكذلك نوع الثواب للمنجمين مع بنوده، ونوع الجزاء لمن يزوغ عنه عن جهل أو عن دراية.

وللدراسة فائدة إضافية أخرى، من خلال تناولها للأدبيات التي أحاطت بهذه المسائل من مختلف الجوانب، وخرجت بحصيلة من النتائج والتوقعات التي تغني أجواء العمل بما يقربها من تكبد الخصائر، فقد ترى فيها الأقسام ما يخدم سياساتها الإدارية، ويضمن استجابات إيجابية تتبدى في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وتحل روح الوئام والانسجام بينهم، مما يوفر مناخاً تنظيمياً وقيماً رفيع المستوى يتناسب والمكانة التي يتمتع بها التعليم العالي •

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة المناخ التنظيمي للأقسام الدراسية في كل من جامعتي بغداد واليرموك، وكذلك إلى الكشف عن القيم والمعتقدات السائدة في كلتا الجامعتين • من خلال التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود فيهما، والتي يعبر عنها بردود الأفعال للمتوقعة من أغلبية أعضاء هيئة التدريس عندما يعبر أحدهم عن مشاعر معينة أو يأتي بسلوك معين •

تحديد المصطلحات:

ترد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي من الأفضل التعرف إلى المعاني الخاصة بها، ولعل من أبرزها:

المناخ التنظيمي Organizational climate : لقد نال هذا المصطلح معاني عديدة، منها:

تعريف "Sharplin" بأنه نظام من القيم والمعتقدات والمعادن المشتركة لدى أفراد المنظمة، وهذه تتفاعل مع قيم الأفراد الآخرين وكذلك مع سياسات الهيكل التنظيمي من رقابة للإنتاج وغير ذلك من العمليات، وتؤدي إلى تكوين أفعال سلوكية متنوعة تتمثل في التصرفات والسلوك الذي يسير بموجبه العاملون (6, p 69)، وعرفه بعضهم بأنه يمثل إحساس العاملين بما عليه الجو العام من إنسانية ودفء أو برودة، أو الإحساس بدرجة سهولة الأمور وتبسيطها والتي تسير بموجبها المنظمة (3, P476)

وعرفته إيمان بأنه نوعية البيئة الداخلية لمنظمة معينة، المدركة من أعضائها، والمتمثلة بمجموعة القيم والخصائص والاتجاهات التي بها سمة الاستقرار النسبي، وتؤثر في سلوكهم (٢٠، ص ٣٤) .

والبحث الحالي يرى بأن المناخ التنظيمي: هو مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي كونت المعايير القيمية الخاصة بالأقسام الدراسية في الجامعات وثقافتها، والتي اكتسبت صفة القبول والاتفاق عليها من أعضاء هيئة التدريس، والتي تتحكم في أدائهم وسلوكهم وأفعالهم داخل القسم .

القيم value: لابد من الإشارة إلى أن هناك تعريفات مختلفة لمفهوم القيمة، ويعود ذلك إلى أن هذا المفهوم استخدم في ميادين عديدة، فقد عرفها الفلاسفة القدامى على أنها الخير والكمال، وعرفها علماء الاقتصاد بأنها الفائدة، وأخذت مفهوم الاتجاه والميل السلوكي لدى علماء النفس، أما علماء الاجتماع فقصودوا بها الأفكار والمعتقدات . واستخدما علماء الأجناس على أنها الأنماط الثقافية وأساليب الحياة (١٤، ص ٣٦، ٣٧) ومن نماذج التعاريف نقصر على:

تعريف رالف وايت Ralph White بأن القيمة تمثل هدفاً (Goal) أو معياراً للحكم (standard of judgment) يكون بالنسبة إلى الثقافة معينة مرغوباً أو غير مرغوب فيه (11.p13) .

وعرف ستوارت (stewart) للقيمة بأنها مواقف ومجموعة معايير يحكم ما هو مهم وصحيح ومرغوب فيه من الأشياء (9,p576) ويلاحظ أن في هذه التعاريف قدراً مشتركاً من الاتفاق يتمثل في أن القيمة هي معيار أو هدف يستعان به لإصدار الحكم على موقف ما من حيث كونه موقفاً صالحاً أو طالحاً .

بينما عرف نوما للخوري القيم بأنها القواعد أو الأسس التي يستطيع الناس من خلالها أو بوساطتها أن يستمدوا آمالهم ويوجهوا تصرفاتهم (٤)

وعرف لطفي بركات القيم: بأنها مجموعة من القوانين والمقاييس تنبثق من جماعة ما، وتتخذها معايير للحكم على الأعمال والأفعال والتصرفات . وتكون لها درجة عالية من القوة والتأثير، بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عن اتجاهاتها يعد خروجاً على مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا . (٢، ص ٣٢)

والدراسة الحالية لا تخرج في طرحها لمجموعة القيم المساندة في مناخ الأقسام الدراسية عن جوهر هذه المعاني والمرامي التي تبثها .

المعايير Criteria:

وقد عرفت بأنها مقاييس للحكم أو النقد، أو هي قاعدة ثابتة لاختيار أي شيء (1p.55).

وفي العادة فإن المعايير مستويات يتفق عليها الخبراء في مجال الأداء والأفعال التي يعد الوصول إليها أمراً مرغوباً . وقد تكون الأهداف الموضوعة معايير تسهذي العاملين إلى ما يجب عمله لتحقيق هذه الأهداف.

ويستدل من هذا على أن بالإمكان الاستعانة بالمعايير كأدوات صالحة لتقويم الإنجازات والفعاليات والمواقف وتحقيق الأهداف المبتغاة .

محددات المصطلحات:

أثناء التعاريف الإجرائية التي سوف تلتزم بها الدراسة في أثناء تحليل النتائج ومناقشتها، فلا بد من الإشارة إلى أن محتوى هذه التعاريف مستمد من أبرز المعاني في العبارات أو الفقرات التي يتألف منها كل بعد من أبعاد هذه الأداة، والتي تعني الأفعال والأفعال التي يديرها عضو الهيئة التدريسية والموقف المتوقع تجاهها من بقية أعضاء هيئة التدريس العاملين معاً في القسم نفسها.

١- الكيان التنظيمي:

ومراد به اهتمام عضو الهيئة التدريسية بشكل النظام المتبع في قسمه سواء التنظيم الرسمي أم غير الرسمي الذي يعكس نظام القيم المتعلقة بشؤون الإنسانية، ومحاولة التدخل من أجل تحسينه كما يترأى له، أو العمل بعكس ذلك .

٢- الأداء والتفوق:

ويقصد به حرص عضو هيئة التدريس على تقديم الأداء المتميز ومحاولة التفوق فيه أو العمل بعكس ذلك .

٣- روح الفريق:

ميل عضو هيئة التدريس إلى إنجاز الأعمال بالتعاون مع زملائه في القسم الدراسي أو تفضيله العمل الفردي والانعزالي والانسحاب عن الآخرين .

٤- القيادة والإشراف:

يظهر عضو هيئة التدريس ميله بالاعتماد على رئيس قسمه في إدارة شؤون العمل، وحل مشكلاته، وكذلك وضعه لمعايير الأداء وتحديد الأهداف والاعتماد عليه في تصريف متطلبات العمل .

٥- التكلفة والعائد:

ويقصد بها إعلان عضو هيئة التدريس بأن إسهاماته وأعماله في القسم هي الأمثل في تخفيض التكاليف وتقليل الجهود وتحقيق الأهداف، أو اتباع سلوك يناقض ذلك .

٦- العلاقات مع زملاء العمل:

حرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقة حسنة مع زملاء العمل بعيدة عن الأثرة وحب الذات، أو اتباع سلوك مغاير لذلك .

٧- العلاقة مع الجمهور:

حرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقة تفاهم وتعاون مع أفراد المجتمع، وتقديمه المشورة والعون لهم، أو انتهاج سلوك الابتعاد والانعزالي عنهم .

٨- الابتكار والتميز:

محاولة عضو هيئة التدريس تقديم أفكار وأساليب عمل جديدة أو مبتكرة بقصد تحسين العمل في القسم أو الامتناع عن الإسهام في هذا النشاط .

٩- تنمية الكفاية:

حرص عضو هيئة التدريس على تطوير كفاياته العلمية والمهنية من خلال الانخراط في برامج التدريب في أثناء الخدمة، وكذلك الحرص على حضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة باختصاصه .

١٠- الصراحة والانفتاح:

اتباع عضو هيئة التدريس أسلوب الصراحة التامة والانفتاح على الآخرين عند مناقشة المشكلات العامة والخاصة، ويقترح حلولاً مناسبة لحلها .

الإطار النظري

يتناول هذا الفصل أهمية الجامعة والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تسهيلاً لدراستها وربطها بالدراسة الحالية . وإعطاء صورة واضحة عن أبعاد المناخات التنظيمية أو المؤسسية ومكوناتها، والأهمية التي يمتاز بها هذا الخط من الدراسات، وكذلك من أجل مساندة الدراسة الحالية بالأراء والأفكار ونتائج البحوث .

ويحسن التحدث عن مكانة التعليم العالي وأهميته لأنه موضوع الدراسة وميدانها، حيث يحتل التعليم العالي مكان الصدارة بين مختلف المؤسسات الثقافية والعلمية، ذلك لأنه يضطلع بأدوار ومهام لا تدانيها أية مهام أخرى فهو إلى جانب مسؤوليته عن إعداد القوى البشرية المؤهلة باستلام مقاليد العمل في مؤسسات المجتمع، فإنه المكان المناسب الذي يضطلع أيضاً بحفظ الثقافة ونقلها ونقدها وتوصيلها إلى المستفيدين منها، وهو بعمله هذا يقدم ويؤيد كل ما هو جديد ونافع، كما يرجع إليه كلما تفاقمت الأزمات وتصارعت الأفكار ليلتمس الطريق القويم الذي يقود المجتمع إلى بر الأمان.

يشير (Layard) إلى أن الجامعات التي تمتلك جهازاً إدارياً كفاً وفعالاً، متمسكة بزمم القيادة لتطوير مجتمعاتها، وستكون رائداً وأ نموذجاً يحتذى به من المؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الأخرى الموجودة في المجتمع (5.p.150) .

ويرى Wanger أن الجامعات تمثل خزيناً للمعلومات الحديثة والمتطورة ووعاء ينتهل منه الآخرون الناشدون التطور، إذ إنها تجهزهم بالمهارات والخبرات المطلوبة، (10.p.65) ويتولى هذه المهمات العاملون كافة وفي مقدمتهم أعضاء الهيئات التدريسية، والإداريون أو القادة الذين هم أو معظمهم من أعضاء هيئة التدريس، ولكن أنيطت بهم مهمات إدارية .

من هنا نجد أن أعضاء هيئة التدريس يمثلون الثقل الاستراتيجي في العملية التربوية، وتحقيق الأهداف .

وهذه المهمات أو الوظائف أمتت أهدافاً تسعى الجامعات إلى تحقيقها، ولعل أول من تسند إليه هذه المهمات هي الأقسام الدراسية، التي هي الوحدة التنظيمية الأساسية للنظام الإداري الجامعي، وأن عضو هيئة التدريس فيها هو الوحدة الفنية والتنفيذية الرئيسة في القسم، والذي له تقليدياً. درجة كافية من الحرية والاستقلال في أداء واجباته التدريسية والبحثية، ويخضع بدوره لرقابة رسمية وأخرى غير رسمية تمثل القيم والأعراف المسائدة في القسم، وهي من مكونات المناخ المؤسسي أو التنظيمي، ومع ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس يختلفون في خلفياتهم الاجتماعية والحضارية، وأهم من ذلك خلفياتهم الأكاديمية، فكل حقل أكاديمي نظام من القيم وطريقة للتفكير، ومن ناحية أخرى تسهم أيضاً في قيام الصراع والتناقض بين الحقول (16 , p131) ومع كل الاختلافات والتناقضات في مسالك الأعضاء ومشاعرهم فإن هناك جملة من التوقعات تكاد تكون مشتركة بينهم، وهذه التوقعات هي جزء مهم من الأعراف الخاصة بالمناخ القائم في الأقسام الدراسية، ومن أبرزها:

- ١- أن يتعرف إلى نظام الجامعة وأسلوب إدارتها وإلى أهمية الأدوار التي يقوم بها، على أن يمدد النظام بالمكان والكرامة والاعتبار المناسب لهذه الأهمية .
- ٢- ألا ينظر إليه كموظف في الجامعة، وإنما كعضو مهم في بناء الجامعة لما يملك من خبرة أكاديمية، وتميز بينه وبين الموظف من الناحية الاعتبارية والاجتماعية .
- ٣- أن تؤمن له الوسائل والتسهيلات التي تساعد على ممارسة مهنته، وكذلك التعويض المتكافئ لخدماته .
- ٤- التحرر من القيود التي تعوق طريق ممارسته لمهنته وعمله، فهو يتوقع أن يحمية النظام الأكاديمي (الجامعة) عند توصيله المعلومات لطلابه، وفي تطوير المعرفة دون ممارسة ضغط خارجي عليه، ودون أن تكون هناك رقابة على أدائه (103,4.p.101) ولم تكن هذه التوقعات من الأمور المبالغ فيها، فهي ضرورة لمجتمع التدريسيين: أي يحق من أسمى المجتمعات، لأنه يمثل شريحة نالت من العلم والمعرفة مقدراً لا يستهان به، ومضت به أشواطاً بعيدة، ومع ذلك فإن هذا المجتمع - كأى مجتمع إنساني- لا يخلو من المشكلات أو المعوقات التي قد تصدر عن بعض الزملاء أو الإدارات الجامعية، فتترك هذه المشكلات أثراً سلبية على مسيرة العمل، وتنعكس على تكني إنتاجيته وانخفاض كفاءته .

بالإضافة إلى ذلك فإن عضو الهيئة التدريسية يتأثر بالمناخ التنظيمي في الأقسام الإدارية بما تتميز به من حيث إنها تختلف عن باقي الإدارات الوظيفية الأخرى، وقد تبدو لأول وهلة أنها ليست بذات شأن، ولكن العامل في الميدان يتحسس نتائجها، لأن أعضاء هيئة التدريس على درجة مفرطة من الحساسية، فسرعان ما تنعكس آثار القرارات أو التعليمات أو أساليب التعامل على أدائهم وعلى شدة تعلقهم بالعمل

والولاء للقسم * وقد وضع تلك (طنش) بأن هذه الأشياء التي تعبر عن المشاعر الساعدا لا يمكن تلمسها كما نلتصم الأشياء المادية، إلا أننا نستطيع الإختصاص بتأثيرها في كثير من المظاهر التنظيمية في الجامعة، ومعرفتها سواء أكانت سلبية أم إيجابية على أداء العاملين خصوصاً أعضاء الهيئة التدريسية وروحهم المعنوية، ودرجة رضاهم عن العمل * (٧، ص ٢٣٤)

ويؤكد نيول ١٩٩٨ أن ظهور الجوانب السلبية وبعض المشكلات يؤدي إلى ضعف التنظيم والعلاقات التنظيمية التي تنشأ في جو القسم، والتي تعبر عن نظام القيم الخاص بالعلاقات الإنسانية، حيث تبرز أساليب وعلاقات واتصالات تكون مجموعها البنية التنظيمية، وهذه العلاقات الرسمية لها الأثر الكبير في نجاح أي عمل (١٣، ص ١٣٩) .

ويرى علماء الفكر التنظيمي، " أن التنظيم يؤدي إلى تقليل الصراع بين الأفراد إلى حده الأدنى، كما يقلل من خطورة سلوك الفرد الذي ينحرف عن قيم التنظيم إضافة إلى أن التنظيم يزيد من الاتزان في العلاقات الإنسانية " (٢، ص ٣٨)

وبمرور الوقت يكون مجتمع أعضاء الهيئة التدريسية قد ورث مجموعة من القيم والأعراف والتقاليد على هيئة معايير تتلاءم وتتسمج مع الأجواء الدراسية، ولا شك أن هذه المعايير تكتسب صفة الثبات والاستقرار، والاعتراف بها، وفي ضوءها يتم إصدار الأحكام على هذا الفعل أو ذاك .

وفي كثير من الحالات تصدر بعض التعليمات أو التشريعات الرسمية التي استمدت فحواها ومنحائها من هذه القيم والأعراف، وفي كثير من الحالات عدت محكات صالحة لتقويم أجواء العمل وتقويم العاملين فيه .

ويتكون المناخ التنظيمي أو القيمي تبعاً لنوعية العلاقات التفاعلية بين الفرد والأساليب الإدارية التي تعتمدها الإدارة في تسيير شؤون العمل والأفراد، التي

تعبّر عن قيم المنظمة (Values) وثقافتها (Culture) إضافةً إلى ما تحدّثه من أثر في أجواء العمل وممارسات الأفراد وخصائصهم الذاتية (2.p92). تتميز هذه المعايير والقيم التي تضعها الجماعات بميزات منها:

- أنها تحدّد ما يجب وما لا يجب عمله في مختلف المواقف.
- تتميز بالثبات، بحيث توفر للأفراد معايير السلوك للحاضر والمستقبل .
- يتمّ التوصل إليها بالإجماع.
- يعد الالتزام بها مصدر رضا للعاملين.
- يتم الاعتماد في تطبيق هذه المعايير على وسائل جماعية لا فردية (٩٨،٩٩ص) ثم لا بدّ لكل جماعة منظمة من أهداف أو أغراض تحاول تحقيقها، سواء أكانت هذه الأهداف منصوباً عليها صراحةً أم مفهومة ضمناً، ولكن في الوقت نفسه فإنّ للإنسان قيمة الخاصة لكل هدف من الأهداف التي يريد بلوغها، ونظراً لاختلاف مصادرنا الثقافية الخبرات الجماعية التي مررنا بها، فإنّه من السهل نسبياً أن ندرك السبب في وجود الاختلافات بين قيم الأفراد (٤ص ٥١).

- وللأسف الدراسات التي أجريتها في الجامعات العراقية لم تجد لها مميزات، وليس معنى هذا أن جميع أفراد الجماعة فيه صور متشابهة بل إن لكل فرد إطاره القيمي الخاص الذي يميزه عن غيره، وأن بين أفراد الجماعة الواحدة من القيم المشتركة ما يشعرهم بالانتماء لبعضهم بعضاً، رغم الاختلافات الموجودة بينهم (١١ص ١٣).

ويحدّد "أرجرس" العوامل التي تحدّد الانسجام أو عدم الانسجام بين الفرد والتنظيم بجملة من العوامل، يجتزأ منها ما يخص المدير، وهي كلما كان القائد في التنظيم

أكثر توجيهاً للأفراد وأكثر سيطرة كان الموظف أكثر اعتماداً عليه وأكثر خضوعاً (2,p56). ولا جدال في أن هذه المياسة تضعف من تحقيق الفرد لذاته وتضعف ثقته بنفسه . بينما تشير أدبيات الإدارة أو القيادة إلى أن خلق تقدير الموظف لنفسه وعلاقته بالجماعة تعد من مسؤوليات المدير إلى حد كبير (19,p76) وهناك عوامل إضافية أخرى تؤدي إلى عدم الانسجام وظهور أنماط من السلوك غير المرغوب فيه، وذلك عندما يكون الجو مشبعاً بالخوف والشك، أي الخوف من التعرض للاستنزاع أو المسخريّة، وأن الأفراد لا يثق بعضهم ببعض، أو عندما يكون الجو عدوانياً أو يكون مشبعاً باللامبالاة . بينما نجد عكس ذلك في الجو المليء بالمودة والدفء والجو السّمح، حيث يشعر كل فرد بحرية التعبير عن نفسه بأمانة (٤،ص ٧٦ - ٨٥) في مثل هذا الجو فإن كثير من التوقعات الحميدة ممكنة التحقيق، حيث تنتعش روح الزمالة والمشاركة الجماعية والانفتاح.

وبخصوص المشاركة فإن الأدبيات التي تناولت العلاقات الإنسانية في جو العمل، والتي تناولت الأنماط الإدارية والقيادية، قد أولت هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وبذلك أخذت هذه المصطلحات معاني عديدة، " أنها تعني تفاعل الفرد عقلياً وانفعالياً مع الجماعة التي يعمل معها تمكنه من تعبئة جهوده وطاقته في تحقيق أهدافها وتحمل المسؤولية لزاماً بانديفاع ذاتي " (15,p9) وتؤكد الدراسة التي قامت بها جمعية المدارس الدينية الخاصة

The council For Religion In Independent Schools (CRIS)

حول دور تأثير القيم الأخلاقية Moral Values

ووضعت الدراسة المميزات التي يجب توافرها في أعضاء الهيئة التدريسية .

وقد أظهرت للدراسة بأن أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية الذين يلتزمون ممارسة القيم الأخلاقية في أوساط مدارسهم يؤدون دوراً كبيراً في تغيّر الأنماط السلوكية

لطلابهم، وكذلك الزيادة في عطائهم العملي والتربوي، وأن أكثر من نصف عينة الدراسة يرون أن بعض القيم أعطت مردوداً إيجابياً عندما مارسوها مع كل من الإدارة والطلاب من خلال المقابلة التي عملت مع المدارس التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس كأن تقيم الإدارة لهم المستوى الجيد وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً بين أعضاء الهيئة التدريسية للملتزمين للقيم الأخلاقية والذين لم يلتزموا . (١٣)

لذلك فليس أفضل لرؤساء الأقسام من الأخذ بالمذهب الديمقراطي، حيث يستطيع أي عضو أن يغامر بطرح أفكاره حتى وإن كانت تتم على الخروج عن قيم الجماعة لأن هذا يدل على تقبل الاختلاف، وأن مسائل مثل التكيف والتوازن والاتفاق وعدمه وغيرها من المسائل ذات الدلالات المهمة في جو العمل، ما هي إلا السمات الأساسية لشبوع العلاقات الإنسانية الحقة . وفي تفضيل النهج الديمقراطي ما يبرره، حيث تتميز الجماعات الديمقراطية بدافعية أكبر نحو العمل، كما أن الدلالة على وجود الإحباط والعوان قليلة، ولا تستطيع الجماعة الاستبدادية وغيرها منافسة الجماعة الديمقراطية في مجموع قدراتها على الإنتاج (19,P4) وفي رفض النهج البيروقراطي هو الآخر ما يبرره، إذ بينت دراسات كثيرة عقم هذا النهج، وفي تحليل أجراه بينس (Bennis) للنظام البيروقراطي الذي هو شائع في أقسامنا الدراسية . كشف لنا أن البيروقراطية لا تسمح على نحو كاف بالنمو الشخصي للموظف، وتضعف الفردية، وأنها تركز على تنمية المسيرة، كما لا تتم الاستفادة من إمكانات المصدر البشري للتنظيم بصورة كاملة، ويرجع ذلك إلى عدم الثقة، وأخيراً إنها تؤثر في شخصية الفرد فبعد معاشته للنظام لمدة طويلة يكتسب صفة البلادة والكمال (2,P46) ولا ريب أن هذه العال تتقاطع وميول الفرد التي ترنو إلى التفتح، وتعميق نمو الذات، وهي متطلبات يرى فيها الفرد قيماً فضلى في حياته .

والأكثر غضاضة لتابع بعض رؤساء الأقسام سياسة التعامل القوي، وفرض أجواء صارمة، لذلك نجد أن كثيراً من الأعضاء الناجحين يحجمون عن المشاركة، وربما لا تنقصهم الشجاعة، ولكنهم يؤثرون الانسحاب الذي يجلب لهم راحة البال واحترام الذات، وبذلك تحرم الأقسام من قدرات كان لها فضل الريادة والتقدم لو أمكن الاستفادة منها .

وأخيراً فإنه يجب أن ينظر إلى أعضاء هيئة التدريس المخلصين على أنهم البنية الحقيقية لصرح الجامعة وترصين مستواها العلمي، وأن أي تغريط فيهم لا يمكن تعويضه بسهولة .

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وإجراءاتها وأداتها وتصميمها والتحليل الإحصائي المناسب لها .

واستوجبت الدراسة الأخذ بعدد من الخطوات اللازمة للإجابة عن أهدافها وهذه الخطوات هي:

أولاً: توفير الأداة المناسبة للدراسة:

تم الاعتماد على أداة صممها من **Mark Alexander**

عام ١٩٧٨ ، وكان غرضها التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود أي مؤسسة تضم عدداً من العاملين، وقد تم ترجمتها بتصرف، من المركز العربي للتطوير الإداري (Team) والتي اعتمدها في دوراته التدريبية .

وتقدم الاستبانة الأداة على أساس تصور المستفتي عن ردود الأفعال المتوقعة من أغلبية العاملين في المؤسسة، عندما يعبر أحد العاملين عن مشاعر معينة أو يأتي

بسلوك معين، وكان لا بد من تطويع هذه الأداة لتناسب والميدان الذي سوف تطبق فيه وهو الأقسام الدراسية، وكما هو مفصل في الخطوات اللاحقة .

تتألف الاستبانة، من (٤٢) اثنتين وأربعين فقرة موزعة على عشرة أبعاد، يمثل كل بعد منها مجالاً يمكن الفرد من أن يمارس نشاطه فيه، أو يبدي وجهة النظر الخاصة به، سواء أكان ذلك لصالح ميدان العمل والعاملين فيه، أم منافياً للمنظومة القيمية السائدة فيه، والتي يعد الخروج عنها أمراً لا تقره الجماعة بدرجة أو بلخرى . أو يلقى للتأييد والترحيب ما دام متوافقاً ومنظومة الأعراف والقيم وبدرجات متفاوتة .

وزعت فقرات الاستبانة على الأبعاد العشرة التي تمثل المناخ التنظيمي السائد في تلك المؤسسة وعلى النحو الآتي:

- الكيان التنظيمي وله أربع فقرات .
- الأداء والتفوق وله خمس فقرات .
- روح الفريق وله خمس فقرات .
- القيادة والإشراف وله خمس فقرات .
- التكلفة والعائد وله أربع فقرات .
- العلاقة مع الزملاء وله ثلاث فقرات .
- العلاقة مع الجمهور وله أربع فقرات .
- الابتكار والتميز وله أربع فقرات .
- التدريب وتنمية الكفايات وله أربع فقرات .
- الصراحة والانفتاح وله أربع فقرات .

ولم يحصل أي تغيير في هذا التوزيع الذي بنيت عليه الأداة في صورتها الأصلية، ولكن تمت بعض التحويرات اللغوية لتكون منسجمة ومألوفة لدى أعضاء الهيئات التدريسية، ولجو العمل للذي سوف تطبق فيه.

لقد وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج، يبدأ بالموافقة التامة، وينتهي بعدم الموافقة على الإطلاق. ولما كانت بعض الفقرات ذات توجه إيجابي فإن الأوزان الخاصة بها تبدأ بالرقم (٢+) لمستوى الموافقة والتشجيع التام الذي يمثلته الحرف أ ثم (١+) لمستوى الموافقة الذي يمثلته الموافقة والتشجيع ثم (صفر) لمستوى عدم الاهتمام ورمزه (ج) ثم (١-) لمستوى عدم الموافقة والتشجيع الذي يمثلته الحرف (د) ثم (٢-) لمستوى عدم الموافقة والتشجيع على الإطلاق ورمزه للحرف (هـ)، أما الفقرات ذات المضمون السلبي فإن الأوزان تكون عكس ذلك، ويبقى مستوى عدم الاهتمام على حاله في الفقرة الإيجابية والسلبية.

ثانياً: صدق الأداة وثباتها:

ضماناً لصلاحية الأداة، وللتأكد من صدق فقراتها للأغراض التي وجدت من أجلها ملائمة على توزيع الفقرات على الأبعاد العشرة، فقد عرضت الأداة على نخبة من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص بلغ عددهم خمسة خبراء، وفي ضوء المناقشات معهم تم تعديل صوغ العديد من الفقرات لتكون أكثر ملاءمة لاستخدام الأقسام الدراسية الجامعية. فقد أمكن بموجب هذا الأسلوب تحقيق الصدق الظاهري للأداة (8, p. 101)، كما تم تجريب الأداة عن طريق تطبيقها على (١٢) اثني عشر عضو هيئة تدريس من أجل التأكد من وضوح الأداة وعدم وجود تباينات في تفسير المضامين الخاصة بفقراتها، وفعلاً فقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة التي أشار إليها بعض منهم، وقد أمكن بعد هذه الإجراءات للتوصل إلى أداة صالحة للتوزيع على المجتمع المزمع تطبيقها عليه، وتم كل ذلك بأسلوب المقابلة والحوار.

ثالثاً: تفرغ البيانات وأسلوب التعامل معها:

تستخرج نتائج كل استبانة لوحدها، تبعاً للأوزان التي حصلت عليها كل فقرة، ثم تجمع درجات الفقرات الإيجابية وتطرح منها درجات الفقرات السلبية وتحول النتيجة إلى نسبة مئوية، وبذلك يمكن معرفة رأي كل مستجيب في الأبعاد العشرة، وبجمع النتائج الخاصة بعينة البحث يمكن استخراج المعدل العام الذي يمثل وجهة نظر أفراد العينة في الموقف الذي سوف يتخذ حيال هذا السلوك الذي يفصح عنه زميلهم في العمل. ثم يمكن تمثيل هذه المعدلات في لوحة صممت لهذا الغرض، وبوساطتها يمكن من التعرف إلى موقف العاملين من الفرد موقفاً يتسم بالتأييد والموافقة، أو بالإهمال أو الرفض، والرفض للقاطع لمواقفه أو أفعاله أو تصرفاته، لأن وجود معايير سليمة وثابتة هي التي تحدد مواقف العاملين بتأييد الفعل والقول الحميد السليم، وإن تعدل هذه المعايير سيؤدي إلى تناقض المواقف وتباينها تبعاً للأهواء الشخصية. وهذه مجموعها يمكن أن توفر الدليل على وجود مناخ قيمي وتنظيمي سليم يتحرك بموجبه الأعضاء، ويتحكم في نوعية العلاقات والتصرفات فيما بينهم .

رابعاً: عينة الدراسة:

كانت العينة مقصودة حيث شملت العدد الأكبر من كليات جامعة بغداد، وكذلك جامعة اليرموك . ومن حملة درجة الدكتوراه فقط، وعلى الرغم من شمول أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات وأقسام هاتين الجامعتين، إلا أننا لم نتمكن من الحصول إلا على العينة الموضحة في الجدول أدناه، ونتائج هذه العينة يمكن أن تمدنا بتكوين مؤشرات لا يستهان بها .

الجامعة	الكلية	العدد	الجامعة	الكلية	العدد
الهرموك	كلية الهندية التطبيقية.	٩	بغداد	معهد التخطيط الحضري	٤
		٢١		والإقليمي	٧
	كلية الاقتصاد والعلوم	٣٦		كلية الطب.	٨
	الإدارية.	٣٧		للعلوم السياسية.	٨
	كلية العلوم.	٤٧		التمريض.	٨
	كلية الآداب.			لغات.	٨
	كلية التربية والفنون.			الفنون الجميلة.	١٤
				الإدارة والاقتصاد	١٤
				الصيدلة.	١٥
				الزراعة.	١٥
				تربية النباتات.	٢٤
				الآداب	٢٥
				تربية ابن رشد	٢٥
				تربية ابن الهيثم.	٢٥
				الهندسة.	
المجموع		١٥٠	المجموع		٢٠٠

عرض النتائج:

توضح لنا لوحة المناخ التنظيمي بالتقييم السائدة في الأقسام الدراسية لكل من جامعة بغداد وجامعة اليرموك جملة من المؤشرات التي يمكن إرجاعها على النحو الآتي:

- **البعد الأول والخاص بالكيان التنظيمي:** حيث تحتل جامعة اليرموك نسبة ٧٠%، ولكنها لا ترتفع عن نسبة ٥٠% في جامعة بغداد.

- **البعد الثاني:** الخاص بالأداء والتفوق فيه، وفيه تتطابق نتائج الجامعتين وبنسبة لا تزيد على ٦٠%.

- **البعد الثالث:** الخاص بروح الفريق وأساليب الاتصال بين العاملين، فقد وصلت النسبة إلى ٧٠% في جامعة بغداد، ولكنها لم تزد على ٥٠% في جامعة اليرموك.

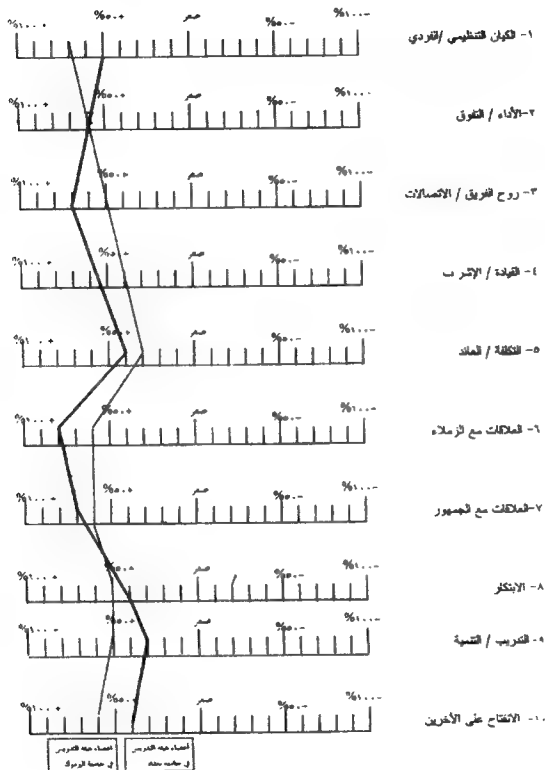
- **البعد الرابع:** وهو المعني بالقيادة والإشراف، ويبدو فيه أن هذا البعد نال نسبة ٦٠% في جامعة بغداد، بينما لم ينل سوى ٤٠% في جامعة اليرموك.

- **البعد الخامس:** وهو الخاص بالعمل على نقص الكلفة وتخصيص المردود أو العائد، وفيه تتقارب نتائج الجامعتين، فهي ٤٠% في جامعة بغداد و ٣٠% في جامعة اليرموك.

- **البعد السادس:** المعني بنوع العلاقات مع الزملاء، وقد أخذ هذا العدد أعلى نسبة من بين جميع النسب الخاصة بالأبعاد العشرة، إذ نال ٨٠% في جامعة بغداد، و ٦٠% في جامعة اليرموك.

- **البعد السابع:** الخاص بنوعية العلاقة مع الجمهور. وفيه نالت جامعة بغداد نسبة ٧٠% ونالت جامعة اليرموك ٦٠%.

- **البعد الثامن:** الخاص بالابتكار وكانت نتائجه متطابقة لدى الجامعتين، إذ حصل على نسبة وسطية هي ٥٠% .
- **البعد التاسع:** الخاص بالتدريب وتنمية المهارات والكفايات، وقد نال هذا البعد نسبة منخفضة جداً، فقد أحرز في جامعة بغداد نسبة ٣٠% وارتفع إلى ٥٠% في جامعة اليرموك .
- **البعد العاشر:** الخاص بالانفتاح على الآخرين، احتل هذا البعد نسبة ٦٠% في جامعة اليرموك ونسبة متدنية في جامعة بغداد هي ٤٠% .
- لوحة المعايير والقيم والأعراف السائدة في أقسام جامعة بغداد وأقسام جامعة اليرموك:



مناقشة النتائج:

بعد عرض النتائج فإن بالإمكان مناقشتها واستخلاص أهم الاستنتاجات التي تشير إليها، ومنها:

تقع جميع المؤشرات الخاصة بالأبعاد التي تشكل المناخ للقيمي السائد في الأقسام الدراسية في الجانب الإيجابي . وهذا يعني أن موقف أعضاء الهيئات التدريسية في جامعتي بغداد واليرموك يستندون في رفضهم أو تأييدهم للسلوك الذي يظهره عضو الهيئة التدريسية إلى أسس ومعايير صحيحة ومليمة، ولكن هذا التأييد للملوك المليم لم يكن على درجة عالية، تؤمن لصاحبه المعنى أو الاستمرار في تقديم المزيد من الأعمال التي من شأنها تطوير القسم، كما أنهم في مقابل ذلك يرفضون كل سلوك وفعل يخالف أو يتقاطع والصيغ والأعراف والقيم التي تشكل ثقافة القسم وأخلاقياته، فهم غير مستعدين لتأييد عضو الهيئة التدريسية الذي يعلن تغير حق عن بعض الجوانب التي منها:

- يعزي لنفسه النجاح الذي يتحقق في القسم .

- التبجح في طرح المبادرات والآراء .

- التفاخر والتباهي بالإنجازات الفردية .

- الانعزال والانفراد في العمل .

- التمسح بأنيال المسؤولين .

- الاستجداء والانتقيد في المواقف التي تتطلب الجرأة والصراحة .

وخلاصة كل هذا فإنه بالإمكان القول: إن الأقسام الدراسية في كلتا الجامعتين قد كونت لنفسها قيماً وأعرافاً تتناسب ومستوى العاملين فيها، وبذلك فإن من الصعب

تقبل أنماط من السلوك والأفعال والأقوال المغايرة لها، إن الفرد في القسم هو جزء من النظام، لذا فإنه مسؤول عن تصرفاته التي لا تتم عن تكيف سليم مع الخط العلم للقسم . إن الأقسام الدراسية في الجامعة بحاجة إلى مشاركات حارة وفعالة لتطبيق وأهداف القسم ومعايير، وهذا لا يعني أن يتنازل عضو التدريس عن جزء من حريته ومحاولة تقيد بالأعراف والقيم السائدة، ولو أن لهذه القيم بعداً أخلاقياً قد وضعت أسسه من الجميع ، ولذلك فإنه يكون صواباً لو أبدوا الاستعداد لتقبلها، بمحض حريتهم، وأنها لم تكن مفروضة عليهم . وعليه فإن كل ما يقطعه أعضاء هيئة التدريس سيزترتب عليه نتائج، إما أن تكون سليمة وإما أن تكون طاقشة.

- سبق وأن قلنا: إن النتائج كانت في الجانب الإيجابي، بيد أنها تتمحور حول الربط، ولا تبتعد عنه كثيراً في الاتجاه نحو الدرجات العليا إلا نادراً، وهناك نتائج انخفضت عن الوسط البالغ ٥٠% . وهذا يعني أن نزعة أعضاء هيئة التدريس وموقفهم من السلوك الجيد لم يتعد في تأييده إلى درجة عالية، وموقفهم من السلوك المخالف الرفض، ولكنه ليس الرفض الشديد .

- تتقارب نتائج جامعة بغداد بمثلثاتها جامعة اليرموك، ليس هناك تباعد كبير بينهما، وتتطابق النتائج في بعض الحالات، ولعل هذا يعود إلى أن للقيم والأعراف الجامعية تكاد تتشابه في منحائها في مختلف الأقطار والأنظمة الجامعية وقد يكون التقارب بين الجامعيين عائداً إلى تشابه البيئة الاجتماعية والثقافية التي لها دور كبير في تشكيل أنماط السلوك القومي والتتظيمي الذي ينبغي سيلته .

- ترتفع الدرجات في جامعة بغداد عن درجات جامعة اليرموك في الأبعاد الأتية، ولكن هذا لا يعني أن هناك بوناً شامعاً بينهما إلا في مجال العلاقات مع الزملاء، وربما يعود هذا إلى سبق جامعة بغداد وقدمها .

- القيادة والإشراف: حيث يتطلع أعضاء هيئة التدريس إلى توجيه رئيس القسم وإشرافه والانتقال له بوصفه مصدرًا للسلطة.
- نقص الكلفة وتحسين العائد: وهو الرفض لمن يدعي لنفسه أنه السبب في خفض الكلفة.
- العلاقة مع الزملاء: اتباع أعضاء هيئة التدريس سلوكاً حميداً وأخوياً مع زملاء العمل أو الانطواء على الذات.
- العلاقة مع الجمهور: حيث يضطلع عضو هيئة التدريس بتقديم العون للمجتمع المحلي وتوطيد أواصر العلاقة معه.
- روح الفريق: الحرص على إنجاز الأعمال المشتركة التي يسهم بها العديد من زملاء العمل أو محاولة التفرد.
- أما الجوانب أو الأبعاد التي تفوقت بها جامعة اليرموك على جامعة بغداد، فقد تمثلت في:
- التنظيم: وقد يعود هذا إلى صغر حجم جامعة اليرموك، وبتمكنها من أن تؤسس لنفسها نظاماً أكثر متانة أو حداثة. أو يعود إلى درجة مركزية الإشراف.
- التدريب وتنمية المهارات: وهو يعود إلى التشجيع والتأييد لمن يحاول تطوير قدراته وكفاياته المهنية والعلمية ليحتل مكاناً مرموقاً بين زملائه.
- الانفتاح على الآخرين: وهو محاولة توطيد علاقات متينة مع زملاء العمل، وهذا السلوك يحظى بتأييد عالٍ في جامعة اليرموك من زملاء العمل، حيث إن عضو هيئة التدريس يفصح عما يخالجه بكل صدق ووضوح، وليس في سلوكه شيء يضره بخصوص للعمل والعلاقات.

- وتتطابق النتائج بين الجامعتين في مجال الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة التي يعلن عنها عضو هيئة التدريس بدرجة تقبلها. وكذلك في مجال الأداء والتفوق، الذي يعني القبول والرضا لمحاولات عضو هيئة التدريس في تقديم أداء متميز بحيث لا يقابل هذا السلوك بالرفض أو الاستهجان.

- كما لم تظهر الدراسة آثاراً ذات دلالة إحصائية لعامل الخبرة على أي من الأبعاد العشرة التي تناولتها الدراسة في حين كان لعامل الجنس أثر واضح في مجالي العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الجمهور. حيث كانت نسبة الذكور في هذين المجالين أعلى من نسبة الإناث حيث بلغت نسبة الذكور ٨٠% في حين بلغت نسبة الإناث ٢٠% .

- إن هذه النتائج لا تخيب الأمل ولكنها تستدعي القول إلى وجوب توفير مناخ تنظيمي مبني على أسس ومعايير سليمة أعلى مما هي عليه ومقبولة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الأقسام الدراسية لتكون بمنزلة الموجه للسلوك، ووسيلة للحكم على سلامة كل موقف يتبناه عضو هيئة التدريس أو يعلن عنه.

- وإذا كان لا بد من الإيصاء بتوصية أو أكثر فإن من المفيد القول: إن إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الأجواء القائمة في الأقسام الدراسية والسياسات الإدارية المتبعة فيها والكشف عن المعوقات التي تحول دون إعطاء عضو هيئة التدريس كامل جهده وقدراته.

- كما لا بد من وجود أهداف سلوكية محددة المعنى والمضمون والاتجاه ومقبولة ومفهومة من الجميع وتلوحده جهود العاملين بحيث تجعل العمل أشبه بخلية النحل التي يتولى كل عضو فيها أداء عمل يكمل عمل الآخر ويصب في نهايته نحو تحقيق الأهداف المتفق عليها.

المراجع

المراجع العربية:

- ١- إبراهيم نجيب اسكندر وآخرون، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٦٢.
- ٢- أحمد، لطفي بركات، في الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.
- ٣- تركي، مصطفى أحمد، بحوث في الملوك التنظيمي في البلاد العربية. ط١ دار القلم للنشر والتوزيع ١٩٨٦.
- ٤- توما، خوري، المناهج التربوية ومرتكزاتها وتطويرها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الكتب. ١٩٨٠.
- ٥- الدباغ، رياض حامد. أثر الحوافز المادية والمعنوية في استقرار الباحث وزيادة إنتاجيته، في ندوة إعداد الباحث العربي، بغداد ٢٣، ٢٢، ١١/١٩٩٣.
- ٦- شريف، نادية محمود، دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات الدراسية التقليدية، في مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ١٣ عدد ٣ السنة ١٩٨٥.
- ٧- طناش، سلامة، الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة الأردنية، في مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ١٧ العدد ١٣ تموز ١٩٩٠.
- ٨- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح، الإدارة التربوية والملوك التنظيمي، عمان ١٩٨٥.

- ٩- القريوني، محمد قاسم، السلوك التنظيمي، ط١، عمان ١٩٨٩.
- ١٠- تقييم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، العدد الخامس ١٩٨٤.
- ١١- كاظم، محمد إبراهيم، تطورات في فهم الطلبة مكتبة الأنجلو المصرية، للقاهرة ١٩٦٢.
- ١٢- كانتور شنايل، المعلم وعملية التعليم والتنظم، ترجمة د.حسن سلامة الفقي وفورنيس عبد النور، دار النهضة العربية، القاهرة (بلا).
- ١٣- كلارنس آن نيول: الملوك الإيماني في الإدارة التربوية ط١، ترجمة د.طه الحاج ود.محمد خليل، الدار العربية للتوزيع والنشر الأردن ١٩٨٨.
- ١٤- المعجيلي، شذا عبد الباقي، دراسة مقارنة للقيم في كتب المطلق، المرحلة الثانوية في الوطن العربي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد ١٩٨٥.
- ١٥- علي الغزالي، الإدارة الديمقراطية سلسلة محاضرات (١٣) معهد الثقافة العمالية، بغداد ١٩٨٤.
- ١٦- عطيوي حسين، "الجامعة كنظام مفتوح" في ملف ندوة الإدارة التربوية للفعالة، تونس ١٩٨١/٨/٩، المركز العربي للإنماء الاجتماعي والتربوي.
- ١٧- عواصة، غنائل عبد الحافظ، أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر الحكومية في الأردن، في مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مجلد (٢١) العدد (٣) سنة ١٩٩٤.

- ١٨- الغامري، عبد الله عبد الغني، **الثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية للمملكة العربية السعودية**، في **المجلة العربية للإدارة**، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث ١٩٩٠.
- ١٩- ماسون، هير. **سيكولوجية الإدارة**، ترجمة محمد فهمي أحمد ونرياس محمود مكتبة، الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦١.
- ٢٠- محمد، إيمان علي، **المناخ التنظيمي وأثره على الرضا والأداء**. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد ١٩٨٨.
- ٢١- محمد، عبد السلام أحمد. **القياس النفسي والتربوي**. مكتبة النهضة المصرية (بلا).
- ٢٢- الهيتي، خالد عبد الرحيم وياقو صليوه **"التطبيع الاجتماعي التنظيمي" في المجلة العربية للإدارة**، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، ١٩٩٠.
- ٢٣- يوسف، محمد إسماعيل. **"سلوك المدير في نظريات الإدارة الحديثة"** في ملف ندوة الإدارة التربوية الفعالة ١٩٨١/٨/٢٨، تونس، المركز العربي للإتماء الاجتماعي والتربوي.

المصادر الأجنبية

- 1- Barnhart, C.T.: *The American College Dictionary*: Newyork, Harped and Brothers Publishers, 1948.
- 2- Davis, k., *Human Behavior at work*. Organizational Behavior, Newyork. Megraw _ Hill Book. Co., 5th, edition (9).
- 3- Hellriegel, D., and Slocum, Jr. J.W. *Management contingency Approaches*, Reading Masschusetts Addison Wesley Publishing Company, Second ed. 1978.
- 4- John, D. Millett, *the Academic Community, and An ESSAY Organization*: MCGraw. Hill, CO, 1962.

- 5- Layard, R. *The Cost _Effectiveness of new Media in Higher Education* Efficiency in university's Amsterdam Elsevier Scientific, 1974.
- 6- Sharplin, A., *Strategic Management, International Student*, Ed, 1985.
- 7- Slocim. J.W. and Hellrigel , D. "*Measures Research and Contingencies*" Academe of Management Journal Jol. 17 No. 2 June 1974.
- 8- Stanley, Ialian, C. AND Kenneth, D. Hopkins. *Educational and [psychological measurement and Evaluation, 4th ed. Prentice Hall, International, INC. London. 1972.*
- 9- STEWART, Elbertw. *Sociology* _ Newyork. MCGraw _ Hill, 1978.
- 10- Wanger, L. "Introduction to Book III. *The internal Efficiency of Education Institutions*. The Open University Educational studies and social sciences, the. Open University Press 1977.
- 11- White, Ralph K. Value _ Analysis: *The nurture and use of the method* _ Newjersey. Libation, Press, 1951.
- 12- Williams, Robin M. Jrand Bthel M. Albert. "L/ alues in sills, David L. (ed.). International encyclopedia of the social science _ Vol. _ 16, Newyork. Macmillan, 1968.
- 13- Atlanta, GA. 1989. Independent School heads on the Role those Moral Values and teacher activities, Annual meeting of the Southern Association of Independent schools .

تدريس الأدب الإنكليزي في ضوء الوظيفة التواصلية للغة (دراسة تحليلية للنصوص والأعمال الأدبية في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق)

د. علي سعود حسن

كلية التربية- جامعة دمشق

ملخص

يتناول هذا البحث مسألة تدريس الأدب الإنكليزي في ضوء الوظيفة التواصلية للغة من خلال تحليل النصوص والأعمال الأدبية التي يجري تدريسها في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق.

تتألف عينة البحث من النصوص والأعمال الأدبية المستقاة من ثلاثة أنواع أدبية: الرواية والمسرحية، والشعر والتي تم تحليلها من وجهة النظر التعليمية التواصلية التي تمثل الطبيعة التفاعلية للحديث في غرفة الصف.

وتستعرض الدراسة أساليب تدريس الأدب الإنكليزي في مرحلتين: المرحلة ما قبل التواصلية والمرحلة التواصلية، بحيث تكون المرحلة الأولى مقدمة للمرحلة اللاحقة. وقد تم اقتراح الأنشطة التعليمية لهاتين المرحلتين كما تم شرحها وتوصيفها من حيث علاقتها بعينة البحث. وتشير الأمثلة إلى أن الأنشطة المقترحة هذه من شأنها أن تعزز استخدام اللغة لأغراض تواصلية. وبناء على هذه النتائج، فقد تم التوصل إلى بعض الإرشادات التي تمثل مبادئ تعليم الأدب في ضوء الوظيفة التواصلية للغة:

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (43-19) من هذا العدد.

أشعار اميلي ديكنسون في الزواج اللاشعري "هذا الكسوف الناعم"

د. رلى قواس

الجامعة الأردنية

ملخص

اميلي ديكنسون ليست شاعرة فحسب، إنها امرأة خبيرة تستكشف عقلها وقلبها بلا تحفظات. في شعرها أصوات صاعدة تحدث عن الكل، أصوات أخاذة ساحرة ووضاعة، كل صوت فيها يجسد بكل خصائصه. صوت الزوجة الذي تتخذه ديكنسون في قصائد الزواج يظهر ما يسببه الزواج للنساء من ألم ومعاناة. الزواج في مجاز ديكنسون هو ذلك الكسوف الناعم الرقيق الذي يخفق وجود المرأة ويستنفذ طاقاتها.

الزواج، كما تراه ديكنسون، يهدد بالقضاء على هوية المرأة ويهاجم كينونتها ويتركها قاصرة غير قادرة. أجرام عرسها تحمل الموت، وفراش زواجها يغدو لحدها.

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (45-59) من هذا العدد.

رسائل الدكتوراه والمجستير

علي، عبد اللطيف محمود، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. محمد خير الفوال

الموضوع: فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني الإعدادي
"دراسة تجريبية في محافظة دمشق"

Activities of Improving tea ching composition Approaches second
preparatory

موضوع هذا البحث هو فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني
الإعدادي.

يتألف البحث من بابين:

تناول الباب الأول: في الفصلين الأول والثاني مشكلة البحث وبيانها والإطار النظري
للتعبير عامة والتعبير الوظيفي خاصة. وفي الفصل الثالث الدراسات العربية
والأجنبية.

أما الباب الثاني: فقد عالج نتائج الاستبانة والتجربة الميدانية، وخصصت الفصول
الرابع والخامس والسادس والسابع لتحليل الاستبانة وتفسيرها والتجربة الميدانية
والهدف منها، ومموعات اختبار الصف الثاني الإعدادي، واختبار العينة العشوائية،
وتكافؤ المجموعتين وتطوير أدوات البحث وضمن الفصلان الثامن والتاسع نتائج
التجربة، وملخص البحث ونتائجه بعد تطبيق التجربة وإجراء المعالجات الإحصائية
بالحاسوب وتحليلها واتخاذ القرارات المتعلقة بفرضيات البحث والإجابة عن أسئلة
البحث والتأكد من تحقيق أهدافه.

هذا وقد بُنيت النتائج فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني الإعدادي إذ توصل ٨٠% من الطلاب إلى مستوى يزيد على ٧٥% في تحصيل تعلم البرنامج وخلصت إلى عدة مقترحات وتوصيات منها:

- تأليف كتاب للتعبير في المرحلة الإعدادية والاعتماد الأساسي على المواقف الوظيفية.
- تخصيص حصة دراسية للتعبير الشفهي بمعدل حصة واحدة كل خمسة عشر يوماً.
- الالتزام بالعربية الفصحى وترسيخها على السنة المتكلمين بها في المؤسسات التعليمية وأجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة في جميع مواقف الحياة.
- الالتزام بتدريس التعبير الشفهي والكتابي بطريقة المواقف الوظيفية وعدم التهاون في ذلك، وعدم تحويل حصص التعبير لتدريس فروع أخرى من مادة اللغة العربية أو المواد الدراسية الأخرى.

الرفاعي، اسماعيل خليل، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. د. فخر الدين القلا، ومشاركة د. علي سعود حسن

الموضوع: فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنكليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب

دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق

The Effectiveness of Teaching English Grammar via Programmed Instruction and the Computer: An Experimental Study on Students of the Second Preparatory Class at Schools of the City of Damascus

تدل الأبحاث وملاحظات المدرسين، والموجهين، والمختصين على ضعف الطلاب في مادة اللغة الإنكليزية وخاصة في قواعد تلك اللغة في المرحلتين الإعدادية والثانوية وكذلك الجامعية، وشعر الباحث بهذه المشكلة ولاحظ أن الطلاب ينفرون من دراسة اللغة الإنكليزية. ويقترح الباحث الاستعانة بالحاسوب لتحسين أداء هؤلاء المتعلمين ورفع سوية تحصيلهم في قواعد اللغة الإنكليزية لأن الحاسوب يقدم التغذية الراجعة الفورية ويزود الطالب بالتعزيز وبالتالي يبني التعلم تدريجياً، ويقود إلى إتقان المهارات اللغوية. وقام الباحث بتصميم برنامج لتدريس قواعد اللغة الإنكليزية لطلاب الصف الثاني الإعدادي يعرض بالكتاب والحاسوب وذلك لدراسة فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس قواعد اللغة الإنكليزية بالمقارنة مع طريقة التعليم المبرمج.

وبعد تصميم البرنامج التعليمي بالكتاب والحاسوب وعرضه على محكمين وتجربته فريداً وزمرياً واستطلاعياً، طبق الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة التي اختيرت من مدينة دمشق من ثانوية أسعد عبد الله للإناث وإعدادية عباس الحامض للذكور، وأجريت التجربة النهائية في مركز الباسل للمعلوماتية في مقر قيادة منظمة

اتحاد شبيبة الثورة في دمشق، واستمرت هذه التجربة شهراً ونصف الشهر. وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر والمؤجل وكذلك طبقت استبانة الاتجاهات على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. وبعد المعالجة الإحصائية تبين تفوق تعلم قواعد اللغة الإنكليزية باستخدام الحاسوب على الكتاب المبرمج في الاختبارين التحصيليين من مستوى "جيد" على الذكور من المستوى "جيد" كما تبين أن الطلاب من مختلف المستويات قد أفادوا من استخدام الحاسوب وقد تحققت الفائدة الكبرى للطلاب الضعاف والمتوسطين، وظهرت اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام الحاسوب وسيلة تدريس اللغة الإنكليزية وقواعدها، وانتهى هذا البحث باقتراح الاستمرار في إجراء البحوث المتعلقة باستخدام الحاسوب في تدريس اللغة الإنكليزية وتمويل هذه البحوث، وتدريب معلمي اللغة الإنكليزية على استخدام الحاسوب في عملية التدريس، وتطوير اختبارات اللغة الإنكليزية في الشهادات الإعدادية والثانوية لتتضمن أسئلة موضوعية يتم تصحيحها باستخدام الحاسوب.

الرجب، بثينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. آمال عبد الرحيم

الموضوع: البطالة والسلوك المنحرف في سورية

Unemployment and Deviant Behavior in Syria

تتناول هذه الرسالة العلاقة بين البطالة والسلوك المنحرف في سورية من خلال دراسة ميدانية وتمهيد نظري يبحث في المشكلة بحثاً عاماً يتضمن مفهومي البطالة والسلوك المنحرف ومن ثم العلاقة بينهما، وليتوج البحث بالدراسة الميدانية المنصبة على عينة البحث في مجتمع البحث. ففي الفصل الأول تم إبراز البعد التاريخي لمشكلة البطالة في كل من الدول المتقدمة والدول النامية والدول العربية. وفي الفصل الثاني تم تناول مشكلة البطالة في سورية وتطورها خلال ثلاث عقود في ضوء النتائج الإحصائية المعتمدة من الجهات الرسمية، وأسباب البطالة المباشرة وتوزع العاطلين عن العمل في القطاعات الاقتصادية المتعددة. أما الفصل الثالث تضمن الربط بين الانحراف والبطالة بشكل عام من خلال عرض وتحليل دراسات وبحوث نظرية وميدانية عالمياً وعربياً، وأخيراً الفصل الرابع الذي خصص للبحث السوسولوجي للظاهرة المدروسة وفق الاستبيان المطبق على عينة البحث.

الحلبي، نبيل، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. محمد خير - أحمد الفوال

الموضوع: مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في ثانويات محافظتي مدينة دمشق وريفها)

Problemes de l'enseignement de la Versification en cycle Secondaire en R.A.S

تتكون الرسالة من تمهيد حول أهمية البحث ومنهجه ومن بابين:

الأول: نظري يتضمن فصولاً حول الشعر العربي والعروض ومعالم العروض، ومحاولات جديدة في تقويم العروض.

الثاني: ميداني يتضمن أربع استبيانات واحدة للطلاب وأخرى للمدرسين وثالثة للموجهين ورابعة للشعراء. وقد تم تحليل نتائج هذه الاستبيانات للتوصل إلى معالجة المشكلات المتعلقة بتدريس العروض في المرحلة الثانوية في القطر العربي السوري. وتتمحور حول علم العروض وأهداف تعليمه ومنهج تدريسه ومحتوياته والكتاب المدرسي وطريقة التدريس والوسائل التعليمية في تدريس العروض وطرائق تقويم الطالب.

ونستطيع أن نركز على الأهداف والاستراتيجية والتقويم من خلال معالجة الأمور السابقة.

وتضمنت الدراسة أيضاً مشكلة إعداد المدرس (مدرس العروض) وأهمية دليل مدرس اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ترشيد التدريس لهذه المرحلة. وتم الانتهاء إلى مقترحات تشمل الجوانب المختلفة السابقة.

العلان، محمد عطا الله، قسم جغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: د. إبراهيم أحمد سعيد

الموضوع: 'بلدة السيدة زينب' دراسة في جغرافية المدن

"Al-Sayedah Zeinab Toun" Studying in the Cities Geography

تعد بلدة السيدة زينب ذات أهمية تاريخية وسياحية دينية متميزة تقع في الجهة الجنوبية الشرقية وتبعد عنها مسافة ١٠/كم وتبلغ مساحتها ١٨/كم^٢ ويبلغ عدد سكانها (١٠١٨٠١٨) نسمة في عام ١٩٩٨م عرفت قديماً بقرية (راوية) وبعود نشوؤها إلى وجود مقام السيدة زينب ونحكي لنا تاريخ (١٤) قرناً وقد تضاعف عدد سكانها (١١) مرة ما بين (١٩٧٠-١٩٩٤)م نتيجة تنفق الهجرة إليها وقربها من مدينة دمشق ويشكل الموريون ٦٨,٨% من مجموع السكان ويؤمها سنوياً نصف مليون سائح.

وقد تحولت من قرية زراعية إلى بلدة سياحية تجارية ومركز للعلوم الدينية وأدى التزايد السكاني والتوسع العمراني فيها إلى الضغط على البنية التحتية من ماء وغذاء وصحة وتعليم وإلى عرقلة تنفيذ المخطط التنظيمي.

ونرى ضرورة وقف الزحف العمراني العشوائي وتشجيع الاستثمار والتسويق السياحي وإنشاء مرافق عامة كالملاعب والحدائق والمسابح التي من شأنها تشجيع السياحة وتنشيطها في بلدة السيدة زينب.

الحمد، محمد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. بكري علاء الدين

الموضوع: الخيال عند ابن عربي

The Imagination At Ibn Al-Arabi

تناولت الرسالة فكرة الخيال عند الشيخ محي الدين ابن عربي، وركزت على الجانب النفسي والميتافيزيقي عنده.

وقدّم الباحث لها بلمحة عن الخيال في المدرسة العربية الإسلامية وتأثر ابن عربي فيها. وجرّت بعض المقارنات بينه وبين المدرسة العربية السالفة الذكر، ووضح من خلالها ابن تميز ابن عربي عن سبقة بإضفاء جانب ميتافيزيقي ودور فعال لمملكة الخيال، وقدرتها على الخلق والإبداع فيما يسمى بالتنصاهي الإلهي الخيالي.

وأكثر ما يتجلى هذا الدور في الخلق في أثناء الحلم. وخلق صور لا وجود لها في الواقع جملة واحدة، على الرغم من أن أجزاء تلك الصورة مأخوذة من أرض الواقع. وربط ذلك كله بفكرة الوحي والإلهام أو الكشف.

وأوضحت أن ابن عربي يشطر الخيال إلى عدة أقسام، منها الخيال المتصل الذي يقابل ملكة الخيال عند غيره من الفلاسفة، والخيال المنفصل الذي يمثل عالماً مستقلاً له وجود واقعي خارج أذهاننا. فيه أراضٍ مختلفة واقعة ضمن ما يطلق عليه ابن عربي اسم "أرض الحقيقة".

سعود، ناهد، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. سامر رضوان

الموضوع: مشكلات التفاعل الزوجي وعلاقتها باضطرابات العلاقات الزوجية

Problems of marital interaction and their Correlation with marital relationship disorders

سعى البحث الحالي إلى دراسة نوعية الزواج وبيان علاقتها بازدياد حدة الاضطرابات والمشكلات النفسية والزوجية لدى عينة عرضية من الأزواج والزوجات في مدينة دمشق.

اشتملت العينة على ٢٢٣ زوجاً وزوجة. وأخضعت النتائج لتحليل الترابط واختبار دلالة الفروق والتحليل العاملي والمصفوفي. وقد قاد التحليل إلى الحصول على نتائج مهمة فيما يتعلق بارتباط نوعية الزواج المنخفضة لدى الأزواج بانتشار المشكلات النفسية والجسدية والخلافات حول الأمور الحياتية المشتركة. وقادت النتائج إلى تحديد خمسة عوامل تفسر نسبة جيدة من متغيرات البحث. ومن خلال التحليل المصفوفي أمكن تحديد ثلاثة فئات من الأزواج وذلك وفقاً لحدة المشكلات النفسية التي يعانون منها ووفق درجة نوعية الزواج.

البقاعي، محمد تيسير ديب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ.د. محمد خير أحمد الفوال

الموضوع: "مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في محافظتي مدينة دمشق وريفها"

"Problems of Teaching English in the Teaching sch Stage-Afield study in the schools of Damascus anal it's suburbs"

لما كانت اللغة الأجنبية لغة مقررة في المنهج الدراسي وفي المراحل الدراسية المختلفة جميعها. في السابق كان تدريسها يبدأ في الصف الأول الإعدادي ولكن نظراً للتطور العلمي في قطرنا العربي السوري رأى القائمون على العملية التربوية أن من الضرورة بمكان أن يبدأ بتدريسها في المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) وقد اختار الباحث موضوع (مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي. دراسة ميدانية في محافظتي دمشق وريفها).

نظراً لأهمية هذا الموضوع يعالج الباحث المشكلات والصعوبات التي تجعل التلاميذ يبتعدون عن تعلم هذه اللغة إذ إن ظاهرة ضعف الطلاب بمادة اللغة الإنكليزية تؤلف مشكلة من أهم المشكلات حدث الباحث على البحث في هذه المشكلة لما لها تأثير في التحصيل الدراسي للطلاب وقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي وسيلة للكشف عن النقاط السلبية ومواقع الضعف في تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية التعليمية.

واستخدم أيضاً استبانة خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأخرى خاصة بمدرسي اللغة الإنكليزية بالمرحلة الابتدائية واستمارة ثالثة خاصة بمدرسي المرحلة الإعدادية تعالج مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي وتعلمها.

محمد، جابر، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. دة. منى الياس

الموضوع: غنية الأريب عن شروح مُغني اللبيب

Ghuyet Al-Arib An Shuroh Mughni Allabib

مؤلفه هو مصطفى رمزي بن الحاج حسن الأنطاكي ثم الرومي الحنفي، ذُكر أنه كان قاضياً باستنبول وأن وفاته بقرص سنة ١١٠٠هـ.

اعتمد الأنطاكي في تأليفه هذا بالدرجة الأولى على شروح المعني التي ألّفت قبله، حتى أذاب أكثر مادتها في شرحه، فنقل عن ابن الصائغ والدمامي والشمسي وغيرهم، ومن هنا جاء تسمية الكتاب "غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب".

لقد حظي مُغني بشهرة واسعة وأقبل عليه الناس إقبالاً شديداً. واعتنى به العلماء عناية فائقة، فوضعت عليه الشروح والحواشي وشرح للشواهد. ومن هذه الشروح التي وضعت على مغني اللبيب شرحنا هذا "غنية الأريب عن شروح اللبيب" للأنطاكي. وقد بذل الشارح جهداً واضحاً في تصنيف كتابه، ويتضح ذلك من غزارة النقول التي ساقها توضيحاً لكلام ابن هشام حتى غدا من أهم الشروح وأحواها للفوائد.

حسن، منال محمد، قسم جغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: د. إبراهيم سعيد

الموضوع: وادي بردى الأوسط

The study of the Middle Region of Barada valley

تندرج دراسة إقليم وادي بردى الأوسط ضمن الدراسات الجغرافية الإقليمية التي تظهر أهم الخصائص الجغرافية للإقليم، الطبيعية والبشرية الاقتصادية وتتناول بالتحليل المشكلات التي تواجه هذا الإقليم وتحد من تطوره وتقدمه وتؤثر في موارده الطبيعية، والاقتصادية وتضع مقترحات مناسبة لحل تلك المشكلات لإيجاد توازن عقلاني بين الموارد المحلية والإمكانات المتاحة للتنمية المستدامة.

وإن إيجاد الحلول يتطلب الاعتماد على مناهج جغرافية متعددة معتمدين على الخرائط والأشكال البيانية والصور الجوية، والبيانات الإحصائية المختلفة.

وقد اعتمد البحث على دراسة الخصائص الطبيعية والخصائص التاريخية والبشرية للإقليم ثم اكتشاف العلاقة الوثيقة بينهما. وقد حاولنا الوقوف على التوسع العمراني مبينين الأسباب ومحاور الاتجاه والنتائج التي تركتها التربة الزراعية والموارد المائية والأسباب (الاجتماعية والاقتصادية) التي أدت إلى تعدد مهن السكان، محاولين إيجاد علاقة بين السكان والعمران ثم بينا المشكلات القائمة في الإقليم وهذا من نتائج النمو العمراني والضغط السكاني وأثرهما في الأراضي الزراعية المحدودة والخدمات وبيئنا تأثر السياحة في الموارد الطبيعية للإقليم وتعرضنا لمشكلة تلوث نهر بردى، (الشريان الحيوي لمدينة دمشق) والنتائج عن المشكلات السابقة وقمنا بتحديد نتائج البحث ومحاولة وضع حلول ومقترحات تحد من المشكلات وتجعله إقليمياً متميزاً.

قدّاح، شلاش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. عبد اللطيف عمران

الموضوع: شعر الخالديين "دراسة فنية"

Al-Khalidiyain Poetry "Art Study"

يعدّ شعر الخالديين نموذجاً متميزاً لدراسة ما طرأ على الشعر في القرن الرابع الهجري من تجديد، إضافة إلى ما يمتلكه الخالديان من موهبة خلّاقة جديرة بالدراسة. ومن ثمّ فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لمقاربة شعرهما مقاربة نقدية فنية لاستكناه ما يحمله شعرهما من طاقات تعبيرية معتمدة على المنهج التكاملي الذي ينطلق من داخل النصّ مستمداً عناصره من مناهج البحث المختلفة وفق ما يقتضيه الحال.

والدراسة تبدأ بمهاد تاريخي في العصر الذي يعدّ إطاراً لهذه الظاهرة، ثم تطرق لحياة الشاعرين وأثرهما وأدبهما، ثم تناول بالتحليل أغراضهما الشعرية وما اعتراها من تجديد، انصراف البحث بعد ذلك إلى دراسة اللغة الشعرية وعلاقتها بالإيقاع في شعرهما، ثم دراسة الصورة الفنية مع بعض النماذج التطبيقية.

فاعور، منيرة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. مزيد نعيم

الموضوع: البحث البلاغي عند يحيى بن حمزة العلوي

The Rhetorical Research at Yahia Bin Hamza Al-Alawi

يتناول هذا البحث دراسة علم من أعلام البلاغة العربية في القرن الثامن الهجري، وهو يحيى بن حمزة العلوي (ت ٧٤٩هـ)، والوقوف على جهوده التي قنمها في سبيل تطوير البحث البلاغي، وإغناء علومه، ولأسيما أنه واحد من العلماء الذين بذلوا جهوداً مثمرة في هذا الميدان، فكانت له آراؤه الخاصة، واجتهاداته المفيدة، وانتقاداته للسابقين له، وعدم التسليم لهم في كل ما ذهبوا إليه، إلى جانب دراسته للشواهد النثرية والشعرية، وتحليلها تحليلاً ينم عن ذائقة أدبية متميزة، وتعكس روحاً نقدية متقصية.

وقد جاء هذا البحث في خمسة فصول؛ درست في الفصل الأول منه سيرة حياته، وعصره، والجوانب السياسية، والاجتماعية، والثقافية التي أسهمت في تكوين شخصيته العلمية. ثم تحدثت في الفصل الثاني عن جهوده في دراسة علم المعاني، فعرضت لأساليب الإنشاء، والتقديم والتأخير، والفصل والوصل، والإيجاز، والإطناب، والمساواة.

ودرست في الفصل الثالث إسهاماته في تطوير مباحث علم البيان فبينت آراءه في التشبيه، والمجاز والاستعارة والكناية.

وجعلت الفصل الرابع لرصد جهوده في دراسة الفنون البديعية بقسميها اللفظي والمعنوي. ثم تحدثت في الفصل الخامس عن أثره فيمن جاء بعده، فبينت مقدار انكفاء بعض العلماء على آرائه وإفادتهم منها.

وأنهت البحث بخاتمة ضمنتها النتائج التي توصلن إليها، وبينت فيها أن الطوي بحث البلاغة بحثاً تميز فيه عن غيره من علماء المدرستين الأدبية والكلامية، فقد استطاع أن يستوعب جهود هاتين المدرستين، فينحو في دراسة مباحث البلاغة منحى مغايراً مزج فيه بين طريقتيهما، وإن كان ميله إلى المدرسة الأدبية، وأوضح وأعمق وذلك لاهتمامه في دراسته بإيراد الأمثلة التطبيقية التي من شأنها تربية الملكة الفنية، والذوق الأدبي، والارتقاء بالحس الأدبي إلى أرقى الدرجات.

زيود، سامر، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. عبد اللطيف عمران

الموضوع: الخطاب عند أبي العلاء المعري

The Critical Discourse of Abi Ala'a Al-Ma'ari

شَغَلَ أبو العلاء المعري مساحة واسعة من تاريخ الفكر العربي، وعلى الرغم من الدراسات الكثيرة التي تناولته شاعراً وأديباً وفيلسوفاً نجد أن دراسته ناقداً كانت قليلة جداً، لذلك جاء هذا البحث ليقدم دراسة حول نقده من خلال المؤلفات النثرية والنقدية التي تركها لنا.

وقد هدف البحث إلى دراسة الخطاب النقدي عنده بعد تحديد القضايا النقدية التي عالجها ومن أجل ذلك، كان لا بد من التعريف بالمعري إنساناً وأديباً وناقداً في الفصل الأول، أما في الفصل الثاني فتحدث الباحث عن تطور الموضوعات النقدية من الجاهلية حتى عصر أبي العلاء ليكون طريقاً للدخول في القضايا التي عالجها والتي كانت موضوع الفصل الثالث، بعد ذلك جاء الفصل الرابع يدرس العبارة النقدية والاستخدامات البيانية والبديعية التي شكّلت بمجملها عبارة جميلة ذات إيقاع فني مبدع. وأخيراً كانت الخاتمة والنتائج التي وصل إليها الباحث.

البحتري، محمد، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. محمود أحمد السيد

الموضوع: الجوانب التربوية في معجم الأدياء لياقوت الحموي

The Educational Aspects in Al-Odaba'a Dictionary by yaqout Al-Hamwi

يهدف البحث إلى الكشف عن الجوانب التربوية في معجم الأدياء لياقوت الحموي، للإفادة من جوانبها الإيجابية ويتكون من بابين: يشكل الأول الإطار النظري، ويتضمن ستة فصول، يتناول الفصل الأول مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحاته، ومنهجه، وخطواته، وإشارة إلى أهمية معجم الأدياء في الكشف عن بعض جوانب التربية في التراث. ويتحدث الفصل الثاني عن العلاقة بين الأدب والتربية وتعريف كل منهما لغة واصطلاحاً، وأوجه التشابه التي تسوغ الكشف عن التربية من النصوص الأدبية.

وجاء الحديث في الفصل الثالث عن ياقوت من حيث نشأته، وبيئته، وثقافته، وصفاته والكتابات العربية القديمة والحديثة، والكتابات الأجنبية التي تناولت حياته وأدبه، ثم انتقل الكلام في الفصلين الرابع والخامس إلى نشأة كتب التراجم وتطورها، وأنواعها ومنها معجم الأدياء من حيث منهجه، ومحتواه، ومصادره، ومقارنته ببعض كتب التراجم لتعرف موقعه بينها، وانتهى الباب الأول بالدراسات المسابقة العامة والعلمية، وموقع البحث بينها الذي يأتي لتعزيزها وإغنائها.

وتضمن الباب الثاني الدراسة التحليلية لمعجم الأدباء من الناحية التربوية ويتكون من سبعة فصول يعالج الفصلان الأول والثاني منهما النظرات التربوية لياقوت، ومقارنتها بالنظرات التربوية للفلسفات العالمية النفعية (البراجماتية)، والمثالية، والإسلامية ممثلة ببعض أعلامها لتعرف جوانب التأثير والتأثر.

وتناول الفصلان الثالث والرابع المعلمين والطلاب من حيث ألقابهم التراثية، وأدابهم، والعلاقات المتبادلة بينهم، وجهودهم في تحصيل العلم ونشره، وكفايات المعلمين، وأساليب اختيارهم للمهنة، وتعليم المرأة، ومكانة العلم والعلماء.

وتحدث الفصل الخامس عن مناهج التعليم من حيث أهدافها التي تنبثق من الفكر التربوي الإسلامي، وموضوعات المواد الدراسية التي تتصف بالتكامل والشمول، وتأتي في مقدمتها العلوم الدينية، والعربية، والاجتماعية، والرياضية، والطبيعية، وما يتعلق بها من أساليب التعليم والتعلم ووسائله، والامتحانات التي تقيس مدى تحقيق الأهداف.

وتحدث الفصل السادس عن أماكن التعليم من حيث أنواعها التي يأتي في مقدمتها المسجد، والمدرسة، والكتاب، وحوانيت الوارقين، ومنازل العلماء، والمكتبات، والمجالس العامة، ومجالس المسؤولين، ومجالس البادية، وتم بيان القيمة التربوية لكل منها. ثم انتهى الباب الثاني بخلاصة وتوصيات من أبرزها تعزيز أساليب اختيار المعلمين بما تم الكشف عنه، وفتح المجال لأولياء الطلاب كي يحضروا مواقف التعليم في صفوف الدراسة وغيرها، ويشاركوا في عمليات التجديد ومتطلباته.

The Wedlock Poems of Emily Dickinson: "This soft Eclipse".

Wolff, Cynthia Griffin. Emily Dickinson. New York: Alfred A. Knopf, 1986.

• Received 28/7/1998

- Johnson, Thomas H. Emily Dickinson: An Interpretive Biography. Cambridge, MA: The Belknap P of Harvard UP, 1955.
- Jong, Erica. Fear of Flying. New York: Signet, 1974.
- Jung, Carl. Quoted in Allen Stein. After the Vows Were Spoken: Marriage in American Literary Realism. Columbus, OH : Ohio State UP, 1984.
- Lurie, Alison. The War Between the Tates. New York: Random, 1974.
- Macleish, Archibald. "The Private World: Poems of Emily Dickinson." The Recognition of Emily Dickinson: Selected Criticism Since 1890. Eds. Caesar R. Blake and Carlton F. Wells. Ann Arbor: U of Michigan P, 1964. 301-14.
- Pickard, John. Emily Dickinson: An Introduction and Interpretation. American Authors and Critics Series. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1967.
- Reynolds, David. Beneath the American Renaissance: The Subversive Imagination in the Age of Emerson and Melville. New York: Alfred A. Knopf, 1988.
- Rich, Adrienne. "Vesuvius at Home: The Power of Emily Dickinson." Shakespeare's Sisters: Feminist Essays on Women Poets. Eds. Sandra Gilbert and Susan Gubar. Bloomington: Indiana UP, 1979. 99-121.
- Sewall, Richard. The Life of Emily Dickinson. 2 Vols. New York: Farrar, 1974.
- Shurr, William. The Marriage of Emily Dickinson: A Study of the Fascicles. Lexington: U of Kentucky P, 1983.

Preferences

Primary Sources

- Dickinson, Emily. The complete Poems of Emily Dickinson. Ed. Thomas H. Johnson. Boston: Little, Brown and Company, 1960.
- Dickinson, Emily. The Letters of Emily Dickinson. 3 Vols. Ed. Thomas H. Johnson and Theodora Ward. Cambridge, MA: Belknap-Harvard UP, 1958.

Secondary Sources

- Anderson, Charles R. Emily Dickinson's Poetry: Stairway of Surprise. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.
- Baym, Nina. "God, Father, and Lover in Dickinson's Poetry." Puritan Influences in American Literature. Ed. Emory Elliott. Urbana: U of Illinois P, 1979. 193-209.
- Farr, Judith. The Passion of Emily Dickinson. Cambridge, MA: Harvard UP, 1992.
- Friedan, Betty. The Feminine Mystique. New York: Dell, 1963.
- Gilbert, Sandra, and Susan Gubar. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven: Yale UP, 1979.
- Harris, Susan. "Illuminating the Eclipse: Dickinson's 'Representative' and the Marriage narrative." Emily Dickinson Journal 4.2 (1995): 1-19.

could be regarded as a friend. Finally, Judge Otis Lord played a very important role in her life. In fact, Lord asked Dickinson to marry him but she turned down his proposal. For more information on Dickinson's life, see Richard Sewall, The Life of Emily Dickinson. 2 vols. Also, see Thomas H. Johnson, Emily Dickinson: An Interpretive Biography.

Notes

¹The numbers identifying poems in this paper follow Thomas Johnson's edition and his numerical system.

²Some of the wedlock poems I will be dealing with for this paper are: "He found my Being—set it up—" 603; "I'm 'wife'—I've finished that—" 199; "He put the Belt around my life—" 273; "She rose to His Requirement—dropt" 732; "A Wife—at Daybreak I shall be—" 461; "Title divine—is mine!" 1072; "I'm ceded—I've stopped being Theirs—" (508); "'Twas here my summer paused" 1756; "The World—stands—Solemn—er—to me—" 493.

³It is interesting to note that Dickinson's attitude towards marriage is mirrored by a big number of modern American women writers. Betty Friedan, in her revolutionary and pioneer book entitled The Feminine Mystique, is one of the first writers to pin down the problem shared by American women in the twentieth century. She maintains that women in America are taught that their role is to seek fulfillment as wives and mothers. She calls the image to which American women are supposed to fit the "feminine mystique" (7). She states that women are swept off their feet by this "feminine mystique," giving up their freedom and independence. According to Friedan, "this mystique of feminine fulfillment became the cherished and self-perpetuating core of contemporary American culture" (14).

⁴As a young woman, Dickinson had close male friends, among them her father's law clerk Benjamin Newton and Amherst College student Henry Emmons. She also treasured and cherished her friendship with Samuel Bowles, editor of the Springfield Daily Republican, who published a few of her poems. Moreover, she had a warm relationship with Charles Wadsworth. In fact, both Bowles and Wadsworth are considered as contenders for the person addressed in Dickinson's Master cycle poems. Thomas Wentworth Higginson, whom she chose as her poetic "preceptor,"

suffer the loss of their selves and independence when they get married. There is a pun on "bridalled" and "bridled." The wife is held in subjection and bondage, and her life is contained in two words, "My Husband." She only lives through her relationship to her husband. Dickinson, however, knows that wifehood is not the only cultural label to be appropriated. She claims that a woman can realize her own womanhood without taking on the legal identity of the wife. She, therefore, chooses to become the "wife—without the Sign!" She presents herself as "Royal" and "Empress of Calvary." She reigns over herself, and her whole existence becomes full. She celebrates her own womanhood and autonomy, and announces her own power. The Empress of Calvary finally succeeds in defining herself into a new position and stands triumphant, confident, and self-anointed. Her progression towards womanhood can be read as a "journey from benighted exile to empowered fulfillment" (Harris 45).

Dickinson even goes one step further in "I'm ceded—I've stopped being Theirs" (508). In this poem, she asserts herself as an independent woman with her own name and identity. She drops her maiden name, rejects wifehood, and chooses "just a Crown—." Here, crown, most definitely, refers to the laurel wreath bestowed upon poets in the olden times. Dickinson devotes her energy to poetry, and she is now a conscious "Queen," "Adequate—Erect / With Will to choose—or to reject—." She renounces the traditional feminine role of wife and becomes a poet. Instead of making babies, she makes art. Her posterity is her poems. Indeed, Dickinson has "gone beyond the crown and the ring . . . to a created but unfigured vision that is as radiant and real as the 'Eclipse' was dark and vague" (Harris 60).

quickly, "I'm 'wife'? Stop there!" Dickinson abruptly stops the poem, suggesting by this that a further discussion of marriage and wifehood will engender unfavorable results. She harnesses her thoughts, and stops her mind from ticking. She stops because she realizes the ironic and futile rationalizations of her mind. After all, she knows that a woman cannot foster her individuality in marriage.

Dickinson's exploration of the effects of marriage on the woman manifests itself clearly in poem 732. In this poem, the woman, in her new "Day" of marriage, misses "Amplitude," "Awe," and "first Prospective." Sandra Gilbert and Susan Gubar rightly identify these qualities as "products of the sea of imagination" (588). "From Dickinson's point of view," they continue, "Amplitude and Awe are the only absolute necessities. 'I always ran home to Awe, when a child, if anything befell me,' she told Higginson once" (588-9). Here, the woman discovers that "To take the honorable Work / . . . of Wife—," entails the loss of her capacity for "Amplitude" or "Awe." Her disillusionment with the female role of wife comes as a death blow because the riches of fulfillment that she has expected to find in marriage turn out to be a sham. The woman feels dominated and submerged. The word "dropt" emphasizes her plummeting movement to a dark abyss. In marriage, the woman grows down rather than grows up. She regresses rather than progresses. And in poem 461, the marriage experience is implicitly associated with death. "Eternity, I'm coming—Sir," the bride says to her husband. The implications of death overtly surface. Marriage, "this soft Eclipse," becomes death, the one and only total eclipse.

One of Dickinson's most interesting and powerful marriage poems is "Title divine—is mine!" (1072). What is of prime significance in this poem is that Dickinson does not only adopt an ironic view of the conventional Victorian marriage and reveal the confinement of restrictions upon women, but she also advocates the right of every woman to her own mode of being. As in her other marriage poems, Dickinson here explains that the wife's expectations of security in marriage are illusory. She reveals how women

limitations and frustrations of marriage along with its fettered shackles. Dickinson seems to be saying that marriage is nothing but a "Belt" that stifles the woman's existence and limits her freedom and correspondence with others. Judith Farr, in The Passion of Emily Dickinson, cleverly remarks that the belt "sounds like a medieval chastity belt (or a monk's cincture?) around the speaker's life" (31). The speaker becomes "Henceforth, a Dedicated sort-- / A Member of the Cloud."

Dickinson, in yet another wedlock poem, considers marriage a prison sentence. Poem 1756 reveals how the wife comes to know loss, despair, and desolation in marriage. Marriage is a cold prison where the wife is expected to serve her life imprisonment sentence. Now, the wife is condemned for life, for her "sentence" has just begun. Poem 493 also views some of the restrictions of marriage. The frustrations of the wife are not openly stated; they are implicitly catalogued. For one, the woman is yoked to her husband. She bears his name, and "The Man--upon the Woman-- . . . / Clasp[s] her soul--for all--." She becomes his possession and property. Marriage becomes her death sentence.

In poem 199, Dickinson draws a sharp line between what society thinks of marriage and what marriage truly is. In the cultural mythos, marriage is considered a rite of passage that initiates a woman into a new and transcendent identity. Marriage, therefore, becomes the ultimate goal of every woman. However, in reality, marriage is the best confinement for women. It is a seductive lure that actually obliterates the woman's identity. It is in Dickinson's metaphoric term "this soft Eclipse." Dickinson juxtaposes marriage with "That other state" for which society seems to offer no identifying term. "That other state" is the woman's solitary state. Dickinson explores the two states through a series of contrasts. The present state of wife is set against girlhood, and "comfort" is opposed to "pain." Although Dickinson establishes what seems to be a favorable change in rank in the woman's life and a change in her state of being and living, her tone does not recognize this truth as valid. "But why compare?" She continues

Life— / Posterior—to Death— / Initial of Creation, and / The exponent of Earth—" (917). Furthermore, Nina Baym, in "God, Father, and Lover in Dickinson's Poetry," perceptively remarks that "Because God is the tenor in one set of poems and the vehicle in the other, we cannot interpret these poems either as strictly human or strictly divine. We are in a poetic world where the two spheres have interpenetrated, and each has lost its distinct character" (205). The secular and the religious become interdependent ways of representing love and the marriage union, for they are versions of the same experience.

In her marriage poems, Dickinson depicts marriage as a human institution. Marriage is seen as a seemingly safe haven or a golden cage that glitters only from the outside. Inside, black bars surround a cold and dark cell. The chains are invisible to the female prisoner until she goes in and discovers that she has been lured into a trap. Carl Jung once said that "Viewed as a psychological relationship, marriage is the most complicated of structures" (16). One might add that to Dickinson marriage is not only psychologically but also socially and spiritually complex since it threatens a blow to the woman's identity, assails her womanhood, and renders her inferior and inadequate. Marriage calls for the effacement of the self if not its complete loss. It is a type of death, a death-in-life existence whereby the birth of the wife marks the death of the woman. In brief, wedlock becomes padlock, for the woman is "Bridalled" and bridled at the same time. The woman's wedding bells toll her death, and her marriage bed becomes her hearse.

Dickinson severely indicts Victorian marriages. In poem 603, she expresses her distaste of the Victorian male who treats the female like a chattel or a trophy. The woman's whole being is an "it," something which is put on the shelf. The female is viewed as an object rather than a subject, as passive rather than active, as essential rather than existential. Marriage is savagely depicted as a stigma that brands the woman, leaving her scarred forever. Having "carved" his name on her, the man clips the woman's wings and aborts her potential for growth and autonomy. Poem 273 also portrays the

Dickinson, may be the most controversial book ever to be written on this subject. Shurr claims that Dickinson's fascicles, especially 9-13 which have many marriage poems, are written to her married lover, the Reverend Charles Wadsworth, about their adulterous affair and marriage. He states and illustrates that the fact of marriage as "actuality and not as a trope for some other experience" (15) is confirmed in a significant number of poems. Furthermore, he contends that the sexual relationship between the two has been consummated, and, still further, Dickinson gets pregnant and has an abortion. Although Shurr's book is useful in its comments on the fascicles, it is not convincing in its main thesis. The speculations are based on mere suppositions which fail to convince. Besides, if one believes this thesis, one will believe everything and anything about Dickinson. And what a drag will that be to the Dickinsonian reader.

Another critic, Charles Anderson, points out that Dickinson's most successful love poems center around the "ritual of marriage" (178). Unlike Shurr, he, however, states that these poems "move steadily away from the human institution, which was not a part of her experience, towards several versions of the betrothal in heaven that became an obsessive and perhaps compensatory image with her" (178). John Pickard joins hands with Anderson. In Emily Dickinson: An Introduction and Interpretation, Pickard says that in her love poems, Dickinson gradually sublimates her "human passion into a divine experience" (90). Dickinson dramatically transforms "her desire for human marriage into a Bride of Christ Vision" (90), says Pickard. Here, we have a nun voicing her vows to the bridegroom Christ. Clearly, both Anderson and Pickard link the marriage state with heavenly love and divinity.

Undoubtedly, Dickinson's love poems that touch upon marriage encompass earthly and heavenly love. The bridal imagery, moreover, fluctuates between the secular and the divine. However, what Anderson and Pickard fail to see is that, for Dickinson, earthly and heavenly love are flip sides of the same coin. On the nature of love, Dickinson writes: "Love—is anterior to

she was born in exclusively her life. While maintaining closely knit relations with her family, especially her brother Austin and her sister Vinnie, she willfully removed herself from her family pattern of worldly engagement and preferred solitude and silence. She told Judge Lord "I love silence so," adding that she meant not just quietude but probity (Letter 3. 786). Her valiantly chosen hermiticism gave her wholeness of spirit and a "Circumference" of expression, and her commitment to celibacy was not only a celebration of her own unconventionality and intellectual freedom but also an affirmation of her self-reliance.

Dickinson, the artist-recluse, strove to remain unmarried. Her early letters show that she was never eager to be married. Certainly, she is loathe to risk sacrificing her self to a traditional marriage. She even calls herself a "Bachelor" (Letter 2: 350). It is noteworthy that Dickinson chooses the word "Bachelor," which implies a positive state of being and living, rather than spinster which has negative connotations. Dickinson uses "Bachelor" because she feels she can claim for herself the privileges of the independent life. In a letter to Catherine Scott Turner six years later, she outlines the rewards of the unmarried life by referring to single women as "Pilgrims," "Soldiers," and "Victors" (Letter 2: 349). Dickinson's choice of words is indicative of her arduous struggle and quest for an autonomous existence. Although the quest is not easy and its outcome is unknown, the decision to depart on a quest is always a positive one. In her quest for selfhood, Dickinson becomes the victor, not the victim in the life struggle. She survives; she wins. According to Sandra Gilbert and Susan Gubar, in The Madwoman in the Attic: The woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination, Dickinson transcends "what Suzanne Juhasz has called the 'double bind' of the woman poet: on the one hand, the impossibility of self-assertion for a woman; on the other hand, the necessity of self-assertion for a poet" (584).

Dickinson's marriage poems have elicited a wide range of interpretations from a host of literary critics. William Shurr's book, The Marriage of Emily

How dull our lives must seem to the bride, and the plighted maiden, whose days are fed with gold, and who gathers pearls every evening; but to the wife, Susie, sometimes the *wife forgotten*, our lives perhaps seem dearer than all others in the world; you have seen flowers at morning, *satisfied* with the dew, and those same sweet flowers at noon with their heads bowed in anguish before the mighty sun; think you these thirsty blossoms will *now* need nought *but—dew*? No, they will cry for sunlight, and pine for the burning noon, tho' it scorches them, scathes them; they have got through with peace—they know that the man of noon, is *mightier* than the morning and their life is henceforth to him. Oh, Susie, it is dangerous, and it is all too clear, these simple trusting spirits, and the spirits mightier, which we cannot resist! It does so rend me, Susie, the thought of it when it comes, that I tremble lest at sometime I, too, am yielded up. (Letter I: 210)

What is of prime significance in this letter is Dickinson's perceptive observations about women and marriage, which are also reestablished and endorsed in her marriage poems. Interestingly, Dickinson sees wives as powerless and trapped creatures. The wives are represented by flowers that are rooted in the earth, crying and pining for the blazing sun even though it is harmful for them. That the brilliant sun signifies a patriarchal God is made clear when Dickinson refers to the sun as the "man of noon," burning powerfully and pitilessly. Love is even depicted as "scorching" and "scathing," and women's lives are sacrificed on this altar of love. Dickinson's desire is to maintain her autonomy and individuality. She laments the women whose lives are sacrificed to men in marriage. She also sympathizes with "these, simple trusting spirits," who are drawn to the powerful male and who relinquish their identities and sacrifice their autonomy. This awareness of the oppressive restraints of marriage shields her from being swallowed up by marriage. Dickinson is only content with having close and supportive male friends.⁴

Although lively, direct and original, Dickinson had always been shy. Since the exuberance of living overwhelmed her, she elected to make the house

In her poetry, Dickinson appropriates many voices that are carefully considered and calculated. The presence of more than one voice is powerfully felt throughout her body of poetry. For instance, one poem may be delivered in a child's voice. Another may embody the voice of a woman who addresses her lover in a passionate manner. At still other times, the voice of the wife is recognizably human and endowed with pain. At odd times the poetic voice is androgynous. Each voice embodies its own power and its own unique characteristics. Moreover, no matter how different or diversified these numerous voices are, they all spring from one single person or self. In many poems, there is even no distinct mark of demarcation between one voice and another. One voice may yield to another, and one person may merge with another. Dickinson speaks for all, and her power lies not only in her work, but in the way she has created herself.

The wife's voice that Dickinson assumes in her wedlock poems reaches out with understanding and compassion to the readers. The wedlock poems that embrace the complex figure of the wife/bride are highly charged with the complexities of the emotions of women.² They express the conventional perception of women's existences, and manifest an acute tension between what society indoctrinates and what women really want. Marriage, in Dickinson's metaphor, is the "soft Eclipse" (199) that stifles the woman's existence and drains her energies. It is a deterrent to growth because it traps a woman, confines her to the domestic sphere, cripples her existence, and renders it self-effacing. It threatens psychological and physical annihilation; it leads to self-suppression not to self-assertion. It is a form of self-immolation, bondage, and servitude. It is, moreover, a trap set by society to confine women and to turn them into obedient servants to their male superiors. In marriage, women come to feel filled rather than fulfilled. The growth of the self is, moreover, truncated: either thwarted or aborted.³

Dickinson is cognizant of the sacrifices women make when they get married. She has incessantly entertained issues of marriage and womanhood. In early June 1852, when she was twenty-one years old, she wrote to Susan Gilbert:

rather than people as her ultimate source of comfort. Words are sacred to Dickinson because language, "This loved Philology" (1651), gives form and substance to experience and makes feelings and thoughts possible. In this respect, language is life, and "To be alive—is Power— / Existence—in itself— / Without a further function— / Omnipotence—Enough—" (677). Dickinson associates power with her poetry. As a woman poet, she stands on her own, and reaches self-realization and self-actualization. Her full dedication to poetry makes her a mature woman and a powerful poet. After all, a woman poet is not only born. She must also be made.

For Dickinson, poetry is dwelling in a realm of "possibility" (657). In this realm, her poetic visions burgeon and blossom. Dickinson exercises her ingenious wit and expresses her remarkable thoughts: her exquisite appreciation of nature; her innermost feelings and anguished passions of love; her understanding of the many facets of love; her ability to explore eternal life; and, most of all, her celebration of womanhood and femininity. No one can read her poems without perceiving that s/he is not so much reading as being spoken to. Dickinson's vibrant and commanding voice, as Archibald Macleish remarks, "not only speaks but speaks to *you*" (308). Macleish continues, "This is a New England voice—it belongs to a woman who 'sees New Englandly'—and it has that New England restraint which is really a self-respect which also respects others" (309). Dickinson seeks to engage and enthrall the reader. Her unforgettable voice is unique and particular, leaving one with a ticking in the ear. Her assumption of many personae keeps her singing in multitudinous voices and tunes. She knows that her "fuller tune" (250) will be eventually heard, and her voice which she has kept hidden in a drawer will speak to every living creature. Her poetry, in fact, has risen phoenix-like into the world. Cynthia Griffin Wolff, in Emily Dickinson, perceptively remarks that Dickinson's voice, "importunate and quick with energy, is as vital today as it was when it was breathed into being more than a century ago" (169).

Emily Dickinson is a woman poet who "Distills amazing sense / From ordinary Meanings—" (Poem 448)¹ She stands apart from the conventional world, listens to her own inner voice, and sings "To keep the Dark away" (850). She creates a world in which she could be herself and a self with which she could accomplish her best. She resists the prevailing ethos of her time, and refuses to be submerged. As Adrienne Rich observes, "Dickinson's life was deliberately organized on her own terms," and her domestic routines were designed to sustain her creative energy and imaginative power (102). By remaining single and living in her father's house for her entire life, Dickinson has created a haven in which she has written about two-thousand poems. Her sequestered life is not a retreat from life, and her "White Election" does not connote self-effacement. On the contrary, her reclusive life signifies her own elected way of exploring her poetic vision, a "Circumference" that is essentially generative and comprehensive rather than compartmentalized and categorical. Moreover, her "White Election" betokens her existence as a Priestess of poetry and as a "Queen of Calvary," and marks her celebration of her own individuality and self. Her biographer, Richard Sewall, defines her "hiding" as follows:

If it can be said that she hid herself from friends to understand friendship, to create in her imagination the divine street the lover travels, so, in her search for the essence of everything that came within her consciousness, she hid herself to write her poems—and (for whatever reason) hid her poems, except from a few. In a world of process and evanescence, to which the bulk of her poems testify, the only way left to her was to construct permanences of the mind. . . . (618)

Dickinson is viewed in multivalent ways. She is perceived as a spinster, a recluse, an eccentric, a madwoman, peculiar, unnatural, frustrated, deprived, unhappy, unfulfilled, hypochondriac, and agoraphobic. Simply, she is none of these. She is a woman who dedicates herself to art, and creates an eternity in poetry which is "A fairer House than Prose— / More numerous of windows— / Superior—for Doors—" (657). She chooses a web of words

The Wedlock Poems of Emily Dickinson: “this soft Eclipse”

**Dr. Rula Quawas
Department Of English
University Of Damascus**

Abstract

Emily Dickinson is not only a poet but a full-fledged woman who explores her mind and heart without any reservations. She anchors herself in the rhythms of life, and lives in her poetry, an art that becomes her own vehicle of liberation. In her poetry, there are many startling voices that speak for all, voices that captivate, enchant, and enlighten. The wife's voice in the wedlock poems shows the grievances marriage causes for women. The emphasis of marriage, as Dickinson describes it, is on possession, rule, and order. Of course, the woman is the one to be possessed, ruled, and ordered; she is the one who is dominated, exploited, and made subservient. Marriage is an extremely oppressive institution that denies women any control over their lives. Dickinson addresses all issues with honesty, precision, and strength of feelings. Her poetry is definitely far ahead of its time. As David Reynolds says, “her tortured, elliptical poetry was far more than the anguished record of one trapped woman's private struggle. It can be profitably viewed as the highest product of a rich [woman's] literary moment” (339). Dickinson, who has once called herself the mere “Representative of the Verse” (Letter 2.412), has come of age.

Widdowson, H. G. "The Teaching, Learning, and Study of Literature".
In **English in the World**, ed. R. Quirk, and H. Widdowson.
Cambridge: Cambridge UP, 1985.

Zyngier, Sonia. "Teaching Literature". **Forum** XIX, 1 (1981): 33-34.

- Kauffmann, Ruth A. "Writing to Read and Reading to Write: Teaching Literature in the Foreign Language Classroom." **Foreign Language Annals** 29, 3 (1996): 396-402.
- Kotob, Ahmad. "Literature in the Global Age EFL Classroom." In **Proceedings of the 13th National Symposium on English Language Teaching**, ed. Mona Abousenna. Cairo: CDELTA, U of Ain Shams (1994): 51-60.
- Kramsch, Claire. "Literary Texts in the Classroom: A Discourse." **Modern Language Journal** 69, IV (1985): 356-366.
- Krashen, Stephen. **Second Language Acquisition and Second language Learning**. Oxford: Pergamon 1981.
- Lalande II, John F. "Teaching Literature and Culture in the High School Foreign Language Class." **Foreign Language Annals** 21, 6 (1988): 573-582.
- Littlewood, William. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge UP, 1981.
- Peck, John. **How to Study a Novel**. Hong Kong: Macmillan, 1983.
- Qudah, Mahmoud. "Literature is a Great Vehicle for Understanding Culture and Language." In **Proceedings of the 13th National Symposium on English Language Teaching**, ed. Mona Abousenna. Cairo: CDELTA, U of Ain Shams (1994): 61-73.
- Salasar, Nelson. "A new approach to teaching Literature". **Forum** 30, 2 (1992): 31-32.
- Spencer, Havva Houshmand. "Teaching English through literature". **Forum** XVII, 2 (1979): 45-46.
- Steffensen, Margaret S. and Chitra Joag-Dev. "Cultural Knowledge and Reading" in **Reading in a Foreign Language**, eds. J. Charles Alderson, and A.H. Urquhart. London: Longman, 1984.
- Widdowson, H. G. **Stylistics and the Teaching of Literature**. London: Longman, 1979.

- Collie, Joanne, and Stephen Slater. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge U P, 1987.
- Daghistani, Y., ed. **An Anthology of English Poetry**. Damascus: Atlas, 1972.
- Damen, Louse. **Culture Learning**. Reading, Mass: Addison Wesley, 1987.
- Gajdusek, L. "Toward Wider use of Literature in ESL: Why and How." **TESOL Quarterly** 22, 2 (1988): 227-57.
- Gajdusek, L., and D. van Dommelen. "Exploring Literature and Teaching Grammar in Intermediate ESL". Paper presented at the 1987. CATESOL Conference, Pasadena, CA.
- Golding, William. **Lord of the Flies**. London: Faber, 1973.
- Goodman, Kenneth S. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game." **Journal of the Reading Specialist** 4 (1967): 126-135.
- Gwin, Thomas. "Language Skills through Literature." **Forum XXVIII**, 3 (1990): 10-13.
- Hasan, Ali S. **Methodology of Teaching English**. Damascus: Damascus UP, 1993.
- Hasan, Ali S. "Classroom and Non-Classroom Discourse: The Role of the EFL Teacher." **Indian Journal of Applied Linguistics** 24, 2 (1998): 83-104.
- Hirvela, Alan, and Joseph Boyle "Literature Courses and Student Attitudes." **ELT Journal** 42/3 (1988): 179-184.
- Ibsen, Elisabeth B. "The Double Role of Fiction in Foreign Language Learning: Towards a Creative Methodology." **Forum XXVIII**, 3 (1990): 2-9.
- James, Henry. **The Portrait of a Lady**. England: Penguin, 1976.
- Jill, R.ed. **Romeo and Juliet**. Oxford: Oxford UP, 1982.

Works Cited

- Arkle, Stephen. "Better Writers, Better Thinkers." In **Roots in Sawdust**. ed. Anne Ruggles Gere. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1985.
- Asfour, Mohammad. "Cultural Barriers in Teaching Literature to Arab Students." In **Papers from the First Conference on the Problems of Teaching English Language and Literature at Arab Universities**, eds. Eid A. Dahyat and Muhammad H. Ibrahim. Amman: U of Jordan, (1983): 78-92.
- Bader, Yousef and Denise D. Minnis. "The Relationship between Understanding Culture and Understanding Literature in ESL Teaching." **Indian Journal of Applied Linguistics** 24, 2 (1998): 51-70.
- Bennett, Arnold. **Anna of the Five Towns**. England: Methuen, 1973.
- Birckbichler, Diane W., and Judith A. Muyskens. "A Personalized Approach to the Teaching of Literature at the Elementary and Intermediate Levels of Instruction." **Foreign Language Annals** 13, 1 (1980): 23-27.
- Bock, Susanne. "Developing Material for the Study of Literature." **Forum** 31, 3 (1993): 2-9.
- Brock, Cynthia A. "The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse." **TESOL** 20 (1986): 47-59.
- Brumfit, C., and R. Carter, eds. **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford U P, 1986.
- Buttjes, Dieter. "Teaching Foreign Language and Culture: Social Impact and Political Significance." **Language Teaching Journal** 2 (1990): 53-57.
- Carter, R. "The Integration of Language and Literature in the English Curriculum: A Narrative on Narratives." In **Literature and Language**, ed. S. Holden. Oxford: Modern English Publication, 1988.

- Let students arrive at a better understanding of a literary text through a process of negotiation of meaning in an interactive way.
- Let students read for purpose and relate the text to their own experiences to arouse their motivation.
- Give students the chance to express themselves by providing activities which would engage them in communication and encourage cooperative interaction.
- Create the social context of the literary text by providing the background information and relating it to students' experiences.
- Train students to apply strategies of the communicative approach to reading literature such as "skimming", "scanning" and "critical reading".

In brief, it can be said that the above-mentioned activities for the study of literature promote the use of language for communicative purposes in listening to, speaking, reading, and writing about a piece of a literary work. Above all, the activities provide effective ways of training our students to take responsibility for their own learning and help them develop confidence in their ideas and the ability to work independently. In addition, students react to the work of literature and share their own experiences with one another.

All in all, a programme for teaching literature based on the communicative approach would enrich students' literary output and create more confident and responsible learners. The communicative approach, as one of the refereed reviewers of this paper stated, "is stimulating both intellectually and emotionally. It helps all students to become independent thinkers rather than intellectual cripples. The students become good readers of literature, balancing sharp-eyed critical analysis with personal impression." Consequently, when we provide our learners with the communicative tools of the foreign language they become better equipped for life.

environment" (Zyngier 34). Through the communication of such an experience a Gestalt view of literature and life is presented in an interactive, cooperative and motivating way.

8. Conclusion and Implications:

In conclusion, this research has focused on the ways of teaching English literature using the communicative approach. These ways of using reading, speaking, and maintaining motivation offer alternative approaches to the traditional method which provides learners with a pre-digested and an authoritative interpretation of the text. Through these communicative and interactive processes students can arrive at a better understanding of the text.

The study implies that teachers abdicate the role of authority to some extent and allow students to re-construct their own schemata for the text, which will be partly based on their own knowledge and experience of the world. The study also implies that one should take into consideration students' needs, interests, experiences, emotions, cultural background, and language level when choosing a particular work of literature. The work chosen must be able to stimulate students' personal involvement by arousing their interests and provoking their reactions. This would involve students in meaningful and enjoyable reading. Thus, they become more enthusiastically involved to the extent that they overcome the linguistic obstacles they meet in their reading. The learners go beyond the mechanical aspects of language to explore the communicative dimension of interaction with the text.

In addition, the demonstration of how literary works presented in this study could be taught for communicative purposes helps us come to a better understanding of the principles which underlie the teaching of literature for that end. Accordingly, we can derive the following guidelines which relate to the principles of teaching literature in light of the communicative approach as a result of this study:

- Use authentic literary texts which would promote the use of authentic language.

their own ideas and interpretations of it and ultimately they will be able to appreciate the text and participate in class discussion.

7.2.3. Motivation

The principle of intrinsic motivation is one aspect of the communicative approach, and it is a fundamental factor in the success of any learning activity. Therefore, students' motivation must be engaged and maintained. This can be partly done through teaching literature.

A literary text can be motivating in a number of ways. One way of making the literary work as motivating as possible is to ask learners to read it within a reasonable time - limit. Students will then feel motivated to read a literary text as they will have time to think and reflect, and they will absorb new vocabulary and idioms which will become part of their linguistic competence as they read the literary work within the time allotted to them.

Another way of creating motivation for the students is to relate the literary work to their own experiences and interests. For example, it would be beneficial to relate some of the ideas discussed in *Lord of the Flies* to the students' lives: the idea of feeling free to enjoy the freedom of doing whatever they like away from the restrictions of society. The society dominated that group of children to the extent that they felt free and happy to do evil things when they were alone on an island away from their masters. When we relate this theme closely to our students' experiences and make them realise what Golding seems to say, they become more aware of the corrupt nature of man once he is given freedom.

Students then will draw on their own experiences and the experiences of other members of their own society and will ultimately become more aware of the reasons which prompted Jack to be that cruel monster. Students then read the novel with enjoyment and reading becomes an affective and a cognitive process. It gives them emotional experience to reflect on through which they can discover something about themselves. A literary experience is essential as it provides a further means of learning the language and it "introduces the student to a different culture and thus it enhances his critical knowledge of himself and his

contextualised teaching and practice of complex sentence grammar. Thus, language and literature are then integrated through an emotional and meaningful experience.

Throughout the presentation of speaking activities students have time to pause and reflect. Their impressions and reactions can be conveyed to others in new communicative contexts, and their ideas can be developed and expressed in a shared activity through cooperative use. Meanwhile, students should be directed not to worry about making mistakes as long as they communicate in a natural and unrehearsed way. This is an affective classroom atmosphere which is conducive to language acquisition (Krashen).

In particular, students should be made aware of the aesthetic value of a work of literature in order to appreciate it. This can be mostly realised when studying poetry as poems portray aspects of life: descriptions of places, people and feelings through the use of imagery, rhythm and sound in a way which makes readers appreciate it. Thus, for example, Shakespeare, in **Sonnet 18** which begins with "Shall I Compare Thee to a Summer's Day" (Daghistani 30-1), compares the growing process of living men to the changing summer of nature. The human being is more lovely than the temporary summer. Shakespeare uses personification as well: The "sun" is personified as a human being with an eye and golden complexion, "death" is personified as a person boasting about his triumph, "eternal life" is presented as having children. The final couplet is given a special emphasis simply by repeating "so long": As long as life exists on earth, children will live and retain your name, and your memory will be preserved eternally.

A poem as rich as this one with all these ideas will provide a good opportunity for students to use language for communicative purposes and talk about the issues raised. In addition, when students try to identify the images, thoughts, and feelings, they will soon realise how their own ideas have changed considerably through the process of studying and appreciating the poem. In doing so, they acquire aesthetic values and gain pleasure by reading a piece of literature. This stimulates their thinking and gets them personally involved in a way which can enrich their lives. Students return to the text with new questions and insights. They have

the group abandon Ralph? What does Simon represent? Do Sam and Eric have distinct characteristics? What do they represent?

“Referential questions” (Brock) such as these would generate purposeful interaction and the answers would contribute to a true communicative discussion which provides the basis for analysis of the characters in a highly motivated way. Arguments would center on the idea of evil as embodied in Jack more than in any of the other characters. Jack, who appeared early in the novel as a symbol of peace, eventually turns into a complete savage as soon as he finds rivalry. The situation that was presented to us is a simplification and duplication of the situation that exists in the rest of the world. Golding seems to say: War and rivalry are parts of our nature; darkness has banished the light from our heart. The discussion may go on further to talk about the main theme of the novel: the war which was started by Jack was going to end in everyone getting killed. This was symbolised in the novel by the fire which could not be extinguished. In fact, the fire will eat up the entire island. Here Golding wants to say that the desire to kill and the evil in ourselves not only destroys our enemy, it destroys ourselves as well.

Following such a stimulating discussion, students could then be asked to turn the story into a play in which they would take the part of the characters of the novel. They would enter imaginary situations where they explore the theme of evil or the characters of the novel from within, and the class then turns into a stage. This would allow students to learn something about the characters and about themselves, and this is an “introspective phenomenon of change and development which... literature can foster when used correctly” (Spencer 46). Throughout this activity students would use language to communicate emotions and intellect in an informal environment which makes it conducive to language production (Hasan). The teacher and students become more involved in a genuine fictitious setting and this is where language matters most. At the same time students would develop a competency for pronunciation, articulation of sounds and fluency in their brief and interactive utterances. They would also explore the unusual syntax, the uncommon vocabulary, the writer's style and the literary devices. As Gajdusk and Dommelen indicated, the literary text provides the basis for

degree of creative and critical thinking and enable them to interpret the events around them rather than accept them as facts. As a result, students then would become active members of the society dealing with transactions of everyday life.

7.2.2. Speaking

Speaking is another important aspect of the communicative approach. This skill can be promoted in relation to the study of a literary text. In order to encourage learners to speak about the text, the teacher may alert students to the points which arouse curiosity and create suspense as these would lead to further class discussion. In studying a play such as *Romeo and Juliet*, for example, the teacher may present a particular incident which is likely to raise argument and contribute to students' imaginations. The teacher may present the following incident: In Act 3, Scene 1, Mercutio describes the kind of trivial incident that can spark off a fight. He mentions six: in the tavern, the man with the beard, the man cracking nuts, the man coughing in the street, the tailor and his doublet, the tailor and the shoes. The teacher then gives the floor to students to argue whether any of these incidents are worth fighting about. Furthermore, students are asked to express their opinions of whether Mercutio or Benvolio has so far appeared quarrelsome or not. Answers to such questions would provide opportunities for a diversity of reactions, and viewpoints which would develop the communicative competence of the learners as they express different points of view and get a chance to practise and share literary responses. This is quite normal as literature, by its ambiguous nature, can provide a stimulus for different opinions and discussions.

Another communicative activity would be for the teacher to ask questions about the characters in a literary work, a novel for example, and the resulting discussion will lead to the analysis of the characters and the roles they play. In studying *Lord of the Flies* by Golding, for example, the teacher may ask the following questions: Does Jack embody the idea of evil? How did he first appear in the novel? How was he then transformed? How did he challenge Ralph and the other boys? Why did

misunderstanding because of their limited knowledge of the language and experience of the foreign culture. These problems can be addressed through the teacher's guidance and help directed at assisting comprehension and interpretation of the text.

The teacher's basic role in the communicative approach is as a facilitator of classroom discussion. He/she helps students to become better interpreters of the text; he/she facilitates discussion and pushes for deeper levels of understanding. The teacher listens to diverse interpretations, asks questions, and directs students back to the text. He/she helps them to understand the metaphors and other literary devices.

Students are encouraged to negotiate meaning and become personally involved in working out the meaning of the text, while the teacher abdicates the role of authority and allows students to build their own schemata for interpreting the text. Arkle proposes that students take the role of interpreters while the teacher facilitates discussion through comprehension. In this way the teacher provides a communicative approach as an alternative way to the traditional teachers' authoritative interpretations of the text. Thus, through helping our students interpret the text and respond to it and getting our authoritative interpretations out of the way we can develop students critical interpretation of the text.

We should keep in mind that the teacher's task is not directed at teaching a specific text, but to equip learners with the skills relevant to the reading of any literary text. Therefore, follow-up activities should sometimes go beyond the confines of classroom work. Once the literary work has been discussed in the classroom, certain tasks could be given to students as assignments to do at home, such as asking students to re-write the ending of a literary text, and asking students to write extensions of some scenes by writing their own dialogues or descriptions where details are not fully expressed.

By applying these ways of the communicative approach to the teaching of literature, the teacher allows his learners to read thoughtfully and creatively, to refine their insights and reflections and to share them in class discussion. This would ultimately develop in the students a high

assigned with worksheets for home reading. The teacher gives instructions and explanations on how to use worksheets which are designed to help students to comprehend the text in terms of language, ideas, or characterisation, and discover the implicit meaning in it. (Collie and Slater).

The teacher may also encourage his/her students to apply other strategies of the communicative approach to the reading of this novel. He/she may encourage them to read for purpose by giving them a list of questions about the novel. In their attempts to answer these questions students use communicative strategies such as skimming, scanning, and making predictions and inferences which would enable them to comprehend the general meaning of the novel and get involved in reading it. Through this process of interactive reading and involvement in the novel they would follow and appreciate the development of the characters and the theme of the novel even though they do not understand every single word. Students' answers are then used for discussion and interpretation of the text.

Questions could be addressed to students to elicit their feelings, experiences, imaginations, interests, opinions, and attitudes. In this way, students provide their own interpretation of the work as they relate it to their own lives and evaluate it from their own perspectives. As Birckblcher and Muyskens put it, "Students not only read literature in light of the authors' intentions, but also in light of their own interests, sentiments, and judgements" (23).

Of course, students would provide different opinions and various responses to the teacher's questions. It is expected that students who have different personalities will come up with different ideas about the text. Each student has his own outlook, special interests and certain experiences which would affect his interpretation of the text. It should be noted that any given text in English literature is an arena for interpretation. In other words, a literary text endures alternate interpretations but does not endorse any of them.

We must not forget that some students will not be able to provide appropriate responses and would, therefore, face problems of

returns to Osmond in Italy. Students should be directed to explain the reasons behind these events to understand the implied meaning.

It should be noticed that the underlying meaning of the literary text evokes images, emotions and symbolism. The climax of the story allows the reader to look for meaning below the surface, where the real enjoyment of a work of literature lies. Training students to do critical reading such as this would involve them in a process of thinking and reading in which they negotiate meaning, as meaning is not usually obvious in works of literature, and this would contribute to language development and communication.

Goodman regards the process of reading as “a psycholinguistic guessing game” as it involves interaction between thought and language. Throughout the reading process, the reader makes tentative decisions and tries to guess the meaning of the text. Efficient reading involves the selection of certain language cues necessary to produce these guesses. At first, the reader may not be certain of the meaning of the text and he/she is not expected to. As reading progresses, the reader discovers that his/her guesses are either confirmed, rejected, or refined.

When reading literary texts students should be encouraged to use strategies to deduce meaning from context. The student's background knowledge of the text together with the linguistic knowledge (linguistic schemata) will help the reader discover the meaning from the context. A work of literature would be better understood when students reflect on their background knowledge of the topic. Returning to our example about the extract mentioned above, the teacher could help his students use their background knowledge of the love stories between people in their own society by drawing on their knowledge of a similar literary couple. Through self-discovery techniques students can comprehend and enjoy reading literature.

In a long novel such as *The Portrait of a Lady*, the teacher will have to work through sections of the texts. A mixture of class activities and home reading can best be used to introduce variety into the classroom and encourage extensive reading habits. Certain sections which highlight the events of the novel are best discussed in the class. Other sections will be

seen it before. "You have an imagination that startles one!" (307-8).

On the face of it the text reveals to careless readers no more than a love relationship between Isabel and Osmond. However, a close examination of the text will convey a number of ideas: Isabel has decided to travel around the world. She is talking to Osmond about her life. The text indicates an opposition between Isabel's nervousness, her fretting the edge of her book, and Osmond's perfect poise. Perhaps, Isabel is attracted to Osmond because he seems exotic, and she becomes more closely involved with him as his ideas and style are unconventional. On the other hand, as a romantic figure Osmond embodies shortcomings of the romantic stance as he wishes to retreat from the unpleasantness of life. He is concerned about making life as much like a work of art as possible (Peck).

This embedded meaning in the text could be arrived at through a process of negotiation of meaning between the reader and the text. This could be invoked by training students to ask questions and answer them: Does Isabel want to get married to Osmond? Can you see an opposition between the two characters? What's Osmond's view of life and to what extent does it differ from Isabel's? Questions such as these would direct students' attention to the implicit meaning, and would allow them to negotiate meaning and arrive at a careful interpretation of the text. As one of the refereed reviewers of this paper put it, "A sense of questioning, challenging, puzzling through ambiguities, and giving personal responses are essential for a good reading of any literary text."

Furthermore, the teacher could ask his students to find more evidence in the novel to support their ideas. For instance, the teacher could train his/her students to respond to the very small hints with few direct statements or explanations and try to unlock them. This is especially important when reading a novel like *The Portrait of a Lady* which consists of many hints. The events reveal that Isabel's marriage has gone sour; she returns to London, where her cousin Ralph is dying, but then

meaning to come to a better understanding of the text. The principle is to make students discover the text by themselves through a continuous process of negotiation of meaning. In this way, meaning is regarded as "interaction between the writer and the reader mediated through the text" (Widdowson, *Stylistics* 174).

Let us examine a literary narrative text taken from *The Portrait of a Lady* by Henry James. The passage reads as follows:

She went on in the same tone, fretting the edge of her book with the paper-knife. "You see my ignorance, my blunders, the way I wander about as if the world belonged to me, simply because - because it has been put into my power to do so. You don't think a woman ought to do that. You think it bold and ungraceful."

"I think it beautiful," said Osmond. "You know my opinions- I've treated you to enough of them. Don't you remember my telling you that one ought to make one's life a work of art? You looked rather shocked at first; but then I told you it was exactly what you seemed to be trying to do with your own."

She looked up from her book. "What you despise most in the world is bad, is stupid art."

"Possibly. But yours seems to me very clear and very good."

"If I were to go to Japan next winter you would laugh at me," she went on.

Osmond gave a smile - a keen one, but not a laugh, for the tone of their conversation was not jocose. Isabel had in fact her solemnity; he had

occupying themselves with their love stories and composing and singing songs in a meadow in fair weather will find the poem more interesting, illuminating and comprehensible.

Another way of preparing students to talk about the text is to ask them to explore a certain theme or idea in the text by providing them with vocabulary exercises. For example, in Scene 4 of Shakespeare's *Romeo and Juliet* (Jill) which describes Mercutio's first appearance and Romeo's misery and foreboding, the teacher may give his /her students a task to find the words which show the depression of Romeo and his belief that death will result from going to the feast.

Visual aids may be helpful at this stage. The teacher may present some pictures, for instance, in order to elicit the reactions and experiences of the learners; thus a picture of a young person and an older person that suggests a generational conflict might be useful (Gwin). The teacher asks for opinions; this prompts learners' thinking about the story and prepares them to comprehend the text. It would be a good idea to ask students to describe impressionist paintings when teaching the Romantics. When studying Shakespeare, pictures of Stratford-Upon-Avon, Tudor architecture, and the Elizabethan stage can be helpful at this stage of pre-communication. It would be easier for students to understand the symmetry of a seventeenth century garden with the help of an audio-visual aid. In this way, we make literature part of students' life experience and help them feel it (Zyngier 34).

7.2. The Communicative Stage

At this stage students are now ready to interact with the text. They start reading and speaking about the text and become motivated to deal with it.

7.2.1. Reading Literature

Interactive reading of the communicative approach provides valuable insights into teaching literature for communicative purposes. The communicative approach stresses the interaction between the reader and the text. The reader selects information from the text to make it in a meaningful and coherent whole. He tries to explore the embedded

This is the first stage of negotiation through which the teacher may use pre-listening, pre-speaking, and pre-reading activities as input for the students. It is through this introductory phase that students' interests are aroused and students are tuned to the text they are about to read.

The teacher introduces the work of literature by talking about the author and the content of the work and presents a brief social, historic, and literary context. The aim is to prepare students to read and discuss the literary text. In reading *Anna of The Five Towns* by Arnold Bennett, for example, students need to have a brief look at the Victorian era to understand why a gloomy atmosphere hovers over this novel, and why such darkness is chosen as the background of this novel which symbolises love. Students need to understand the religious background of the Victorian age. It is only then that they will be able to understand what Arnold Bennett seems to say. He seems to say that Christianity has been distorted by men to suit their own bestiality. Realising this, students will be able to understand what the final event in the novel tells us: love in the five towns does not count at all.

To prepare students for the communicative stage where they start talking about the text, the teacher should relate the text to the students' background knowledge to help them approach the text successfully and avoid misunderstandings according to the implications of schema theory (Steffensen and Joag-Dev). However, teachers are not obliged to explain everything about the theme of the text and deprive their students of the pleasure of discovery. Instead, they are advised to provide their students only with key words, cultural concepts or background information which the reader will be assumed to have. Bock suggests using "previewing" exercises in which students reflect on and discuss what they already know about the topic to be studied.

Let us say that the teacher presents Marlow's poem "**The Passionate Shepherd to His Love**" (Daghistani 22) in which the central theme is "Pastoral Love". Students living in the city would probably find difficulty in understanding the idealized view of nature as portrayed in the poem consisting of "beds of roses", "valleys", "forests", and "a cap of flowers". On the other hand, students who draw on their background knowledge of the conventions of the pastoral world of shepherds as men

long time explaining to their students how they ought to experience the text. No doubt, the teacher's knowledge helps students understand the text, but students have also to share this knowledge through active interaction with the literary text. Kramsch indicates that the text should not be viewed as a product to be interpreted for the students by the teacher. The students should be responsible for their personal ideas about the text. The ideas are later negotiated collectively and the text becomes a communicative tool which develops the L2 skills and the understanding of the text.

In short, the traditional view of teaching literature is in sharp contrast to the communicative approach which puts the learners at the center of the learning process and gets them involved in the literary experience.

7.The Communicative Approach to The Teaching of Literature

With the advent of the communicative approach to the teaching of English as a foreign language, techniques of teaching English focused on tasks and activities intended to engage students in discussions so as to promote the active use of language.

A wide variety of classroom procedures can be used in communicative language teaching. Littlewood suggested that the teaching procedures of the communicative approach should run through two stages: pre-communicative and communicative activities. In pre-communicative activities, students focus on isolated elements of language forms and discuss their potential functional meaning in a quasi-communicative way in preparation for the later stage of true communication. Thus, in communicative activities the learner integrates his pre-communicative knowledge and skills and uses them for communicative purposes.

This is a more general framework for the teaching of English as a second or a foreign language in general according to the communicative approach. Let us illustrate how this general framework could be applied to the teaching of literature in light of the communicative approach.

7.1. The Pre-Communicative Stage

use of language in the teaching of literature. But let us first see how literature has been traditionally perceived.

6. The Traditional Way of Teaching Literature

Carter talks about three approaches to the teaching of literature: the information - based approach, the learner-centered language based approach, and the personal - response based approach.

The information-based approach tends to be teacher-centered, relying heavily on lectures and the authority of the teacher as the sole interpreter of information, and students have to identify a set of ideas as presented to them. Students may not find enjoyment and the quality of interaction with the text remains poor.

The learner-centred language based approach concentrates on training learners to interpret the linguistic forms and literary meanings and read between the lines. The personal-response based approach focuses on the elicitation of individual responses to the text. It motivates the learner to relate the topic to his personal experience. Unfortunately, although this approach seems to be most effective in reading literature, Kotob holds that "this approach seems to be entirely absent from the scene in most Arab universities" (54). He further maintains that the information-based approach has been the dominant approach in most English Departments at Arab Universities. This approach could be labelled as traditional.

Traditionally, teachers of literature impose their ideas on the students; they do most of the talking and tell their passive students everything, thereby encouraging cramming and memorization. They take the role of transmitters of information; they impart and explain information about the author, the background to the work, the characters, and so on. They ask questions and answer them themselves depriving their students of even the chance to think of the answers. They leave little opportunity, if any, for their students to use the language and express themselves to show any literary analysis. The students are just passive recipients of knowledge in a one-sided process.

In addition, students tend to receive repetitive and redundant literature which has no relevance to their immediate problems. Teachers spend a

4. Questions of the Research

In an attempt to achieve the above-mentioned objectives, the research attempts to provide answers to the following questions.

- How is literature traditionally taught?
- How could we teach literature in light of the communicative approach?
- How could we motivate our students to read literature and ensure their personal involvement?
- What are the suggestions and guidelines for teaching literature in light of the communicative approach?

5. Method

The study draws on Littlewood's general framework for the teaching of English as a second or a foreign language. The framework consists of two stages: the pre-communicative stage and the communicative stage. The study illustrates how works of literature could be taught for communicative purposes within this framework in contrast to the traditional approach to the teaching of literature. Although much of what will be said may apply to all levels of formal education, this research is confined to advanced students in the English Department at Damascus University.

Following common practice, texts and works of literature taken from the three genres, novel, drama, and poetry, were analysed and inserted into the research paper at frequent intervals to illustrate ways of teaching English literature in light of the communicative approach. The texts and works of literature, which are taught at the English Department and which constitute the sample of the study, include three novels: *Anna of the Five Towns* by Arnold Bennett, *Lord of the Flies* by William Golding, and *The Portrait of a Lady* by Henry James, a play *Romeo and Juliet* by William Shakespeare, and two poems "The Passionate Shepherd to his Love" by Christopher Marlowe, and Shakespeare's *Sonnet 18* which begins with "Shall I Compare Thee to a Summer's Day." These works were qualitatively analysed to show the interactive

Arkle proposes activities to generate interaction with the text and class discussion. He assigns the role of interpretation to students while the teacher facilitates discussion and understanding.

Other studies have proposed a strategy for the teaching of literature which incorporates students' attitudes, along with the more established factors of the teacher's selection of texts (Hirvela and Boyle), while others have discussed ways in which foreign literature might be used to achieve cultural and affective goals (Lalande II). Some studies have suggested that literature should play a significant role in teaching English as a second language (Brumfit and Carter; Gajdusex; Widdowson, The Teaching, Learning) Such studies advocate the teaching of novels, short stories, and poetry in the ESL classroom.

The present study tries specifically to show the role of literature in developing the students' communicative skills. It attempts to illustrate how literature could be taught to develop the communicative competence of learners through a focus on their central role in reading, interpreting, negotiating meaning, analysing, and responding to works of literature in light of the communicative approach to language teaching.

3. Objectives of the Research

The present research aims to achieve the following:

- Illustrating the traditional way of teaching English literature in an attempt to re-think and show how literature could be taught to develop the learners' communicative competence.
- Providing teachers with ideas and techniques on teaching literature which would develop the learners' personal involvement in direct experience.
- Providing teachers with practical guidelines, based on the findings of this research, to teach literature in light of the principles of the communicative approach.

In particular, the present study tries to make the teaching of literature student-centered by involving students directly in the learning process.

language and culture “closely related” (120). It is in this sense, Buttjes believes, “cultural competence” must be considered as an “integral part of communicative competence” (53-4), and he proposes an “intercultural approach” in which language must also be a vehicle for carrying cultural information.

With such importance attached to the role of literature in foreign language learning, the present research sheds further light on this important aspect of language teaching.

2.Previous Studies:

Several studies have touched upon ways of teaching literature in the FL/SL classroom.

Qudah examines teaching literature in terms of current ESL theories (text analysis, reading theory, cross-cultural awareness). He presents an approach to teaching literature that activates the students’ thinking and facilitates their understanding. In particular, he advocates organising activities according to a number of categories, like plot and suspense, characters and relationships, major themes, methods a writer uses to communicate his/her attitudes, and readers’ response. Such an approach sensitises students to the levels at which a text works and also emphasises the degree to which the text draws the reader/learner into an interactive experience.

Kauffmann proposes the use of writing assignments to improve students’ capacity to read and analyse assigned texts of literature. Students are given open questions about the text to prepare for class discussion. These questions are then reformulated as topics for short essays. The essays are then rewritten for a final grade and evaluation. This approach provides a higher level of motivation for self-correction that will enable students to overcome, rather than fossilize, their errors.

Birkbichler and Muyskens present a personalised approach which takes into account both the author’s intentions and the students’ interests and linguistic level. The levels of analysis presented are engagement or involvement, interpretations, and evaluation. They provide classroom activities of varying linguistic difficulty to develop these analytic skills.

scientific aspects of a certain community. It can also refer to everyday behaviour patterns of people in that community. Literature presents learners with a picture of what takes place in a certain society, how a certain community operates and the behaviour of which it approves or disapproves. Literature, in this sense, becomes one way of increasing the FL learners' insight into the culture and country whose language is being studied. However, a literary text includes sensitive issues related to various aspects of life such as religion, politics, and moral issues. These cultural issues inherent in the literature itself, and others in the students' cultural background, constitute cultural barriers which may impede the proper study, understanding and appreciation of literature (Asfour 78-79).

It follows that an awareness of the culture of the foreign language is necessary for understanding and evaluating a work of literature. In their experimental study, Bader and Minnis have found that the understanding of cultural elements in a literary work helps to improve students' overall understanding of the work itself. The novel, play, or short story offers a delicately evocative context in which characters from many social backgrounds can be depicted. Students need to learn something about the cultural background, customs, and life of these characters. They also need to know the writer's views, attitudes, beliefs and so on. Such information could be of great help for learners to interpret the literary text they intend to read; they would be able to discover the thoughts of the characters, their feelings and ideas.

Literature also can help learners to gain deeper insights into their own culture; through examining the foreign culture as comparisons of similar customs found in different cultures become more illuminating. In this way, learners come to a better understanding of their own culture and respond, at the same time, to the cultural issues raised in other societies and communicate with other people across cultural barriers. Through such insightful analogy learners may apply the issues raised in the target culture to their own way of life, and by doing so they realise the universality of human experience and the versatility and flexibility of the human mind.

Thus, students' awareness of universal cultural issues is as important as their knowledge of the foreign language itself. Damen considers

1. Rationale and Importance of the Research:

Methods of teaching English as a second or a foreign language have developed and achieved a higher level of efficiency; one can recall the communicative approach which has recently gained wider recognition. Many attempts have been made to publish books on such an approach for EFL classes and new audio-visual aids have been designed. However, the teaching of literature has remained traditional. As Salasar puts it: "The great majority of our teachers teach literature the same way our grandparents did half a century ago" (31). Moreover, various aspects of language teaching have been dealt with, but the question of how to teach literature is generally forgotten.

Due to the great emphasis put on communication as the main goal in learning a language, literature has come back to play an effective role in teaching English as a foreign language. Many attempts have been made to develop the learners' communicative competence. Attempts have been made to prepare learners to take part in natural conversations by providing them with authentic materials which are genuine and undistorted, such as works of literature. Literature offers varied authentic material about important issues which transcend both time and culture.

Most works of literature are authentic in the sense that they are not written for the specific purpose of teaching the language. Rather, they are meant to promote communication. An authentic literary text with its own setting, characters, and conflicts may become a communicative experience in the EFL classroom, as "authentic texts have been used in communicative learning situations for years" (Ibsen 2). Authentic literary texts provide students with communicative real-life experiences to which they can relate and from which they can draw lessons for life. In addition to the development of learners' communicative competence, students, when reading literature, become familiar with many linguistic uses, forms, and conventions, such as irony, argument, narration, to list just a few.

Literature also provides a venue for looking at a different culture. It should be noted that the term "culture" can refer to the artistic and

Teaching Literature in Light of the Communicative Approach

An Analytical Study of Texts and Works of Literature in the English Department at Damascus University

Dr. Ali S. Hasan

Faculty of Education

Damascus University

Abstract

The present research addresses the issue of English literature teaching methodology in light of the communicative approach through the analysis of texts and works of literature being taught in the English Department at Damascus University.

The sample of the research consists of literary texts taken from three genres: the novel, drama, and poetry. These were analysed and discussed from a communicative teaching perspective which represents the interactive nature of classroom discourse.

The study proposes that techniques of teaching literature for communicative purposes run through two stages: the pre-communicative stage and the communicative stage, the former being an introductory stage to the latter. Activities for the two stages are suggested and demonstrated in relation to the sample of the research. Evidence indicates that the activities suggested promote the use of language for communicative purposes. On the basis of this finding, some guidelines which represent the principles of teaching literature in light of the communicative approach are stated.

After conducting some changes, a Questionnaire was prepared to fit teaching staff members as well as work conditions in both Universities.

2. and stability Credibility: The technique was given to a jury by whom many adjustments were made in order to have a valid Questionnaire.

3. Data and methodology:

Data were Considered statistically to conclude results.

The findings were that attitudes of teaching staff members in both Yarmouk and Baghdad Universities toward accepting or rejecting a staff members behavior depend upon correct basis and standards. The findings also stated that teaching staff members reject any action or behavior which agree or disagree with formulas, traditions and values which form the morals and culture of the department.

Finally, we can state that each department in both Universities has established special values and traditions which is in harmony with its worker's level.

A Comparative Study of the Crileria, Values and Traditions in the universities of Baghdad and Al-Yarmouk: Exploration of the Staff Members' Opinions

Dr. Adnan Al-Ibrahim
Faculty Of Education
Yarmouk University

Abstract

The importance of this study stems from the significance of values in the life of both individuals and societies, and from the significance studies and organizational climates in almost all work conditions. These studies received great attention, particularly, in recent decades, because of the need to cope with those problems which accompany work conditions.

The aim of this study is to recognize the nature of the organizational climate in both Yarmouk and Baghdad Universities Department, and to find out which values and beliefs dominate these Universities.

To achieve the objectives of this study it was required to implement a number of vital procedures, Such as the following:

- 1. Providing a suitable technique. So, I used a technique designed by Mark Alexander (1978) which was aiming at recognizing which traditions, values and criteria dominate a corporation with a number of workers.*

For the paper in Arabic Language see the pages (٢٢٣-١٩١).

Speed Performance and Observational Ability and their Relationship to Some Variables

Dr. Amina M. Rezek
Department of Psychology
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

The objectives of the study were to apply a speed test in performance and the ability to observe using a Syrian sample consisting of (305) adults, The research also tests the significant differences in the audio-visual and performance recollection according to the variables of sex, age, occupation and educational level. The main result of the study is that age and occupation are the main determinant in the diagnosis of speed performance and performance ability. The study has also concluded some interpretations and suggestions depending on the statistical analysis of the data. The expected applications of the results are to achieve an educational and psychological diagnosis in educational institutions, training fields and rehabilitation institutions.

For the paper in Arabic Language see the pages (١٩٠-١٥٥).

The Experience of Intoxicating Drink in Arar's Poetry

Dr. Mohammed A. Rabi
Jarash University

Abstract

This research look in to the theme of intoxicating drink in Arar's pottery. The researcher has come to the conclusion that Arar is the master poet of intoxicating drink in this age. In spit of the mature ideas and the new meaning the poet has achieved in poetry of intoxicating drink ,he remained tied to the roots of this subject which extend into the past ,especially to that of the poet Abu – Noas In Addition, he was in hluenced by the thinking of Oman Al-Khiiam.

The research treats the them of intoxicating drink in Arar`s poetry ,its causes,meaning and thoughts. It also emphasizes the new significant which it attempts to achieve, such as the social, human ,and moral significanees. It treats as well the formal aspect related to this theme, such as imagery ,language and rhetorical devices. In addition it investigates the question of artistic validity in its treatment.

For the paper in Arabic Language see the pages (١٠٤-١١٠).

Geographic Information Systems (GIS) It's Status and Future Prospects in Syria

**Dr. Bahjat Mohamad
Department of Geography
Damascus University**

Abstract

Observers recognize the speed that characterizes the movement of all kinds of information all over the world. This is due to the development of communication systems and information networks, which were accompanied by great advancement in the field of informatics. The GIS are the most important systems of programs that let us to process data and spatial information. These systems are based on the computer technology and the methodology of systems in studying the spatial phenomena, which ensure giving speedy results and accurate solutions for complicated spatial issues.

GIS programs have appeared in Syria since the beginning of the 1990s and some establishments have started to conduct applied researches by means of these programs. However, the use of these programs is still simple and most of the facilities available in this concern have not been used.

This use also suffers from isolation and insufficient cooperation among the concerned establishments. Generalizing these systems, understanding them in a better way and achieving a fruitful cooperation among the parties concerned must pass this stage.

For the paper in Arabic Language see the pages (١١٣-١١٧)

**The Influence and Effect
in the light of
Reader- Response and Reception Theories**

**Dr. Najim A. Kadhim
AL-Hussein Bin Talal
University**

Abstract

The reader , from the modern critical viewpoint, is not passive any more, In fact, he is positive since he interacts with the text he reads Due to this, the reader's Response and Reception theories have come into existence, And from this comes the hypothesis embodied in this paper which entails that a man of letters as well as any other reader well affected not only by the type of the literary work itself , but actually by his own reading of that work, That is why one can find that certain Arab writers have been influenced differently by a particular work of art, or a particular type of writer .

For the paper in Arabic Language see the pages (٧٦-٥٥).

cultural model, and the weakness of the lineage between the need of economic and social development with science and technology.

The study suggests some recommendations to overcome these difficulties: Science and technology should be considered as the outcome of given social circumstances that enrich the system of science with political, social and economical patronage; dancing the system of science and technology towards the inside in making economical policies; the dialectical lineage between the system of science and technology with the social system; the necessity of being a self-consistent system; the use of Arabic language as a means of research; and finally, science and technology should be linked to democracy.

For the paper in Arabic Language see the pages (٥٣ - ٩).

Obstacles of the Development of the System of Science and Technology in the Arab World

Dr. Kamel M. Omran
Department of Sociology
Damascus University

Abstract

This Study deals with the importance of science and technology in the development of societies. The reasons behind the study if the fact that science and technology is a sub-system of the whole social system. A sub-System with its internal pillars, and its development is an integrated process within the sub-system itself. In addition, it is a unanimous Arab study based on Arab. Also, the non-independence of the scientific and technical institutions negate the very idea of scientific neutrality.

Through depicting the Arab status according to turn analytical levels: firstly on the level of the whole sociological system, and secondly on the level of sub-scientific and technological, the study examines the difficulties which are facing the system of science and technology hinder.

Its development and its contribution to the improvement the Arab society as follows: the belief in the westernism and technology and charm of science, considering science and technology just as a leaned of goods; the obscene of the concept of system from the Arab statures; the increasing numbers of students; and the failure in presenting a

CONTENTS

▪ Obstacles of the Development of the System of Science and Technology in the Arab World	Dr. Kamel M. Omran	7
▪ The Influence and Effect in the light of Reader- Response and Reception Theories	Dr. Najim A. Kadhim	9
▪ Geographic Information Systems (GIS) It's Status and Future Prospects in Syria	Dr. Bahjat Mohamad	11
▪ The Experience of Intoxicating Drink in Arar's Poetry	Dr. Mohammed A.Rabi	13
▪ SpeedPerformanceand Observational Ability and their Relationship to Some Variables	Dr. Amina M. Rezek	15
• A Comparative Study of the Crileria, Values and Traditions in the universities of Baghdad	Dr. Adnan Al-Ibrahim	17
▪ Teaching Literature in Light of Approach An Analytical Study of Texts and Works of Literature in the English Department at Damascus University	Dr. Ali S. Hasan	19
▪ The Wedlock Poems of Emily Dickinson: "this soft Eclipse"	Dr. Rula Quawas	45

Editorial Bord

Prof.Dr. As'ad Lutfi	Faculty of Education
Prof. Adib Khaddour	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Sadek Al-Azm	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Tayeb Tizini	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Andul'Nabi Steif	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Omar Musa Bacha	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Feisal Qmach	Faculty of Arts & Humanities
Dr. Mouhammad Khir Faris	Faculty of Arts & Humanities
Prof. Mahmoud Al-Sayed	Faculty of Education
Dr. Maha Zahliuok	Faculty of Education
Prof. Najib Al-Shehabi	Faculty of Arts & Humanities

Editing Director
Dr. Mohamed Omar

Executive Secretary
Nada Maad

Design Editor
Siham Rajab

Managing Editor

Prof. Dr. Hani Mourtada Rector of Damascus University

Editor-in Chief

Prof.Dr. Ali Saad

Deputy Editor-in Chief

Dr. Anton Homsî

DAMASCUS UNIVERSITY

JOURNAL

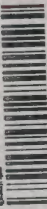
**FOR THE ARTS AND HUMAN AND
EDUCATIONAL SCIENCES**



A Refereed Research Journal

VOL. 16- NO. 2 - 2000

Bibliotheca Alexandrina



0531506